Robin Harwood, Scott A. Miller,
Ross Vasta

PSIHOLOGIA COPILULUI

Traducere de Ioana Manole,
Ioana Avădănei şi Ioana Aneci

POLIROM
2010

Robin L. Harwood este cercetător la University of Connecticut, Department of Anthropology, şi *visiting professor* la Ruhr University, Bochum, Germania. Este doctor în psihologia dezvoltării al Yale University din 1991. A mai publicat (împreună cu Joan Miller şi Nydia Lucca Irizarry) *Culture and Attachment: Perceptions ofthe Child in Context.* Studiile sale analizează preponderent influenţele culturale asupra parentingului şi a dezvoltării socioemoţionale.

Scott A. Miller este profesor de psihologie la University of Florida. După absolvirea studiilor la Stanford University în 1966, a urmat cursurile Institute of Child Development la University of Minnesota, unde a obţinut titlul de doctor în 1971. Este membru al American Psychological Association. A mai publicat *Developmental Research Methods* (ediţia a Il-a) şi *Cognitive Development* (coautor, ediţia a IV-a). Domeniile sale de cercetare sunt cogniţia, cu accent pe opera lui Piaget, înţelegerea necesităţii logice de către copii, teoria minţii şi convingerile părinţilor despre copii.

Ross Vasta a fost profesor de psihologie la State University of New York at Brockport (SUNY). A absolvit facultatea la Dartmouth College în 1969 şi a primit titlul de doctor în psihologie clinică şi a dezvoltării la State University of New York at Stony Brook în 1974. A fost membru al American Psychological Society şi al American Psychological Association. în 1987 i-a fost decernat premiul SUNY Chancellor’s Award pentru excelenţă la catedră. A mai publicat

Capitolul 4
Dezvoltarea prenatală, naşterea şi nou-născutul

Capitolul 5 **Capacităţi timpurii la vârste fragede**

Capitolul 6

Creierul, dezvoltarea fizică şi sănătatea

Capitolul 7 Piaget şi Vîgotski

Capitolul 8
Procesarea informaţiilor şi abordările cogniţiei axate pe cunoştinţele de bază

Capitolul 9 **Inteligenţa şi şcolarizarea**

Capitolul 10 **Limbajul şi comunicarea**

Capitolul 11 **Lumea socială şi cea emoţională ale copiilor mici**

Capitolul 12 **Sinele şi identitatea**

Capitolul 13 **Diferentele dintre sexe şi dezvoltarea rolurilor de gen**

Capitolul 14 **Dezvoltarea morală**

Capitolul 15 **Relaţiile dintre copii**

Capitolul 16 **Familiile şi societatea**

Prefaţă

Principalele obiective ale primelor patru ediţii ale *Psihologiei copilului** au fost de a răspunde nevoilor profesorilor, de a eficientiza procesul de învăţare al studenţilor şi de a reflecta în mod corect şi cuprinzător nivelul actual al disciplinei psihologiei copilului. Aceste obiective s-au menţinut şi în cazul ediţiei a V-a. însă am extins şi am prelucrat considerabil materialul, astfel încât această nouă ediţie apare ca o versiune reînnoită a manualului, ce surprinde dezvoltarea şi importanţa psihologiei copilului la începutul secolului XXI. Noua ediţie plasează în centrul discuţiei copiii, dezvoltarea copilului şi contextele în care apare dezvoltarea.

- în această nouă ediţie am folosit ca temă integrativă un model contextual. Acesta este evident în titluri, în textul propriu-zis, în rubrici, în structura şi forma capitolelor. De exemplu, structura capitolelor urmăreşte trecerea de la microsistem la macrosistem. De asemenea, fiecare capitol conţine o hartă a conceptelor care preia principala idee a capitolului şi o prezintă cu ajutorul cadrului modelului ecologic al sistemelor, conceput de Bronfenbrenner.
- Capitolele au fost reorganizate pentru facilitarea prezentării. Dezvoltarea prenatală şi naşterea au fost reunite într-un capitol unic. Abordările piagetiană şi vîgotskiană ale dezvoltării cognitive sunt prezentate acum într-un singur capitol, în vreme ce două capitole sunt dedicate relaţiilor cu persoanele de aceeaşi vârstă şi celor cu familia şi societatea, făcând posibilă o acoperire extinsă a acestor subiecte.
- Pe lângă aceste modificări structurale generale, am extins prezentarea multor teme de discuţie, printre care dezvoltarea creierului, sănătatea fizică în copilărie, perspectivele culturale asupra cogniţiei şi educaţia, abordările cunoştinţelor de bază, rezolvarea problemelor sociale, motivarea intrinsecă şi orientarea către perfecţionare, dezvoltarea identităţii etnice, structurile familiale alternative şi impactul pe care îl au mass-media şi tehnologia.
- în plus, în fiecare capitol am inclus secţiuni ce fac legătura între subiectul capitolului şi 1) contextele sociale şi culturale sau 2) implicaţiile cercetării asupra politicilor sociale, practicii publice ori schimbării societale. Astfel, *Psihologia copilului* reprezintă un echilibru între teorie, cercetare şi aplicarea acestora în lumea reală.
- Noua ediţie îşi menţine angajamentul faţă de cercetare, evident prin faptul că dedică un capitol separat metodelor de cercetare şi prin articolele despre cercetare din fiecare capitol, regăsite atât în casetele „Cercetare şi societate”, cât şi în textul propriu-zis. Totuşi, în această

Această traducere a fost realizată după ediţia a V-a a lucrării (n.ed.).

bazate pe cercetare în sfera unor teme de interes pentru părinţi şi îngrijitori. în plus, fiecare capitol conţine secţiuni de „Discuţii”, care prezintă profesionişti din diverse domenii legate de dezvoltarea copilului ce discută despre familiile şi copiii pe care îi ajută. în cadrul discuţiilor, aceşti profesionişti explică, de exemplu, cum bagajul de cunoştinţe din domeniul dezvoltării copilului îi ajută în provocările şi succesele pe care le presupune lucrul cu nou-născuţii şi copiii.

- în sfârşit, în aceasta ediţie am accentuat şi am integrat anumite secţiuni didactice. Am subliniat în fiecare capitol câteva obiective de învăţare care apar la începutul secţiunilor principale. Aceste obiective de învăţare sunt corelare cu întrebările din rubricile „Verificaţi-vă cunoştinţele...” de la finalul fiecărei secţiuni mari. Rezumatul de la sfârşitul fiecărui capitol oferă studenţilor o trecere în revistă a obiectivelor de învăţare, cu întrebările de verificare şi răspunsurile lor.

Principalele caracteristici ale *Psihologiei copilului*

Câteva trăsături importante au caracterizat *Psihologia copilului* pe parcursul tuturor ediţiilor: accentul pe o perspectivă contextuală asupra dezvoltării umane, atenţia acordată contextului cultural şi diversităţii culturale, precum şi axarea pe informaţii de ultimă oră. în plus, *Psihologia copilului* s-a caracterizat dintotdeauna prin organizarea tematică riguroasă şi concentrarea asupra accesibilităţii pentru utilizatori.

Abordarea contextuală

Cea mai importantă şi mai remarcabilă caracteristică a *Psihologiei copilului* rămâne accentul pus pe perspectiva contextuală asupra dezvoltării umane. Inspirată iniţial de opera lui Urie Bronfenbrenner şi reconceptualizată de scrierile lui Lev Vîgotski, psihologia copilului ca disciplină modernă adoptă din ce în ce mai mult perspectiva contextuală. Copilul nu este considerat un receptor pasiv al influenţelor mediului, ci un generator activ al acestora. De la bun început, nou-născutul se angajează într-un joc tranzacţional cu persoana care îl îngrijeşte, fiecare ajustând comportamentul celuilalt. Pe măsură ce copilul creşte, dezvoltarea interacţionează în mod deosebit cu contextele sociale în care apare, printre cele mai importante numărându-se sistemul familial, persoanele de aceeaşi vârstă, şcoala şi mediul cultural.

La fel ca în ediţiile precedente, *Psihologia copilului* integrează date contextuale relevante în text. Astfel, pe lângă analiza în capitole distincte a influenţelor pe care le au şcoala, familiile şi persoanele de aceeaşi vârstă, am avut în vedere aceste influenţe în cadrul tuturor temelor în care s-au dovedit relevante. De exemplu, capitolul 11 tratează impactul circumstanţelor sociale adverse asupra dezvoltării ataşamentului, capitolul 12 discută modurile în care şcoala poate influenţa stima de sine, iar capitolul 14 se opreşte asupra impactului părinţilor şi persoanelor de aceeaşi vârstă asupra dezvoltării morale. Această abordare ne permite să trecem de la un aspect al dezvoltării la altul într-un mod structurat, incluzând în acelaşi timp o trecere în revistă a variabilelor care influenţează fiecare aspect.

în această ediţie, am operat trei modificări majore despre care credem că sprijină şi mai mult prezentarea influenţelor contextuale. în primul rând, am transformat perspectiva contextuală într-un model de ghidare în întregul text, cu

şi ale familiilor se regăsesc în toată cartea. Totuşi, noua organizare a materialului permite o abordare completă a temelor generale în studiul persoanelor de aceeaşi vârstă şi al familiilor (de exemplu, stilurile de parenting, familia ca sistem), iar descrierea extinsă din ultimul capitol, „Familiile şi societatea", permite o examinare mai profundă a influenţei exosistemului şi macrosistemului asupra dezvoltării copilului.

Diversitatea culturală

Toate ediţiile acestei cărţi s-au bucurat de accesul la studii din diverse comunităţi din America de Nord şi din culturi din întreaga lume. Acest lucru e valabil şi pentru ediţia a V-a. Discuţiile despre dezvoltare în diferite culturi sunt prezente peste tot în text. De exemplu, descriem cum culturi diferite adoptă abordări diferite în ceea ce priveşte învăţarea limbajului (capitolul 10), analizăm diferite conceptualizări ale sinelui şi ale moralităţii în mai multe culturi (capitolele 12 şi 14) şi atragem atenţia asupra variaţiunilor culturale în practicile socializării copiilor (capitolul 16).

în plus, includerea modelului contextual ca perspectivă de ghidare ne-a permis să oferim un cadru conceptual cu ajutorul căruia studenţii să poată înţelege o lucrare de acest fel. Credem că această schimbare face ca studiul nostru asupra dezvoltării în context cultural să fie foarte viabil.

Informaţiile de ultimă oră

Informaţiile din domeniul dezvoltării copilului se îmbogăţesc continuu. Pentru a pregăti un manual de anvergură, autorii trebuie să ia decizii dificile. Am ales să echilibrăm prezentarea studiilor embrionare şi clasice din domeniu cu referinţe actualizate din articole publicate în ultimii ani.

Pe lângă această actualizare generală, fiecare capitol conţine o secţiune intitulată „Cercetare şi societate". Aceste rubrici conţin discuţii complete asupra celor mai interesante cercetări recente de importanţă mondială, precum cartografierea genomului sau cele mai noi tehnici de imagistică a creierului. Deşi atenţia noastră s-a axat în principal pe studiile actuale, admitem că există câteva cercetări clasice care trebuie cunoscute de oricine învaţă despre dezvoltarea umană. Acest tip de informaţii au fost integrate în text.

Organizarea tematică

Am ales să organizăm cartea tematic. Credem că, abordând o temă de discuţie într-un capitol separat, putem prezenta în mod eficient şi critic toate studiile şi teoriile relevante pentru tema respectivă. Cele 16 capitole pot fi grupate în cinci părţi generale, integrate tematic după un model ecologic:

- înţelegerea contextelor dezvoltării copilului: capitolele 1, 2 şi 3 oferă fundamentul acestei discipline, acoperind cadrele teoretice şi istorice ale dezvoltării copilului, studiul dezvoltării copilului în context şi contextul biologic al dezvoltării;
- contextele dezvoltării fizice: capitolele 4-6 se concentrează asupra aspectelor dezvoltării fizice, precum dezvoltarea prenatală şi naşterea, capacităţile timpurii ale nou-născutului, printre care dezvoltarea motoare, senzorială şi perceptivă, precum şi dezvoltarea fizică şi sănătatea;

- contextele dezvoltării sociale şi emoţionale : capitolele 11-14 descriu dezvoltarea socială şi emoţională, inclusiv dezvoltarea emoţională, ataşamentul, stima de sine, judecata morală, comportamentul prosocial şi antisocial şi dezvoltarea rolurilor de gen;
- contextele persoanelor de aceeaşi vârstă, familiilor şi comunităţilor: capitolele 15-16 se axează pe relaţiile dintre copii, familii şi influenţele societăţii extinse.

Deşi organizarea generală este tematică, structura capitolelor 14-16 este evolutivă. Aria tematică - fie aceasta limbajul, rolurile de gen sau oricare alta - începe de la nou-născut şi descrie dezvoltarea până în adolescenţă. Această abordare le permite utilizatorilor să înţeleagă continuitatea dezvoltării în fiecare arie şi, de asemenea, interacţiunile permanente dintre procesele biologice şi influenţele contextuale. în plus, pe marginea textului există trimiteri la alte capitole care tratează aceeaşi temă, un aspect nou al ediţiei a V-a.

Accesibilitatea

Am depus foarte multe eforturi pentru a face textul interesant şi accesibil pentru cititorii noştri care sunt studenţi. Credem că stilul simplu şi claritatea cu care sunt prezentate, discutate şi relaţionate conceptele le vor permite studenţilor să citească şi să înţeleagă tratarea riguroasă a temelor. Utilizatorii ediţiilor precedente au apreciat în mod deosebit accesibilitatea textului.

în plus, pe tot parcursul lucrării ne-am concentrat asupra relevanţei şi aplicabilităţii textului în lumea reală. Acest lucru este ilustrat de secţiunile de aplicaţii şi discuţii prezente în toate capitolele.

Caracteristicile didactice

Nu am uitat, în efortul nostru de a prezenta informaţii exhaustive şi actuale, că publicul acestei cărţi e format în principal de studenţi. Ca urmare, am creat câteva rubrici pentru a eficientiza învăţarea.

Povestiri la începutul fiecărui capitol

Toate capitolele încep cu o scurtă poveste concepută pentru a capta interesul studentului şi a-1 introduce în aria tematică aflată în discuţie. Am început capitolul 3, de exemplu, cu povestea lui Carbon Copy, pisicuţa donată, şi am formulat câteva întrebări legate de aspectele etice ale studiilor. în capitolul 8, am prefaţat discuţia despre procesarea informaţiilor cu povestea reală a lui Josh Waitzkin, copilul campion la şah, şi i-am întrebat pe studenţi ce tipuri de gândire diferenţiază un novice de un expert într-un anumit domeniu.

Cercetare şi societate

Secţiunile „Cercetare şi societate”, care apar în toate capitolele, sunt concepute pentru a le atrage atenţia studenţilor asupra celor mai noi şi mai interesante rezultate ale cercetărilor cu aplicabilitate la nivel mondial. Dintre acestea, distingem proiectul genomului uman (capitolul 3), tehnologia şi selecţia sexului (capitolul 4), imagistica creierului (capitolul 6), educaţia bilingvă (capitolul 10), hărţuirea şi victimizarea (capitolul 15).

îi ajută să facă faţă provocărilor şi să obţină succese în lucrul cu nou-născuţii şi copiii. Ca exemple, menţionăm discuţiile cu un asistent social specializat în adopţii (capitolul 3), un pediatru (capitolul 5), un logoped (capitolul 10) şi cu bărbaţi aflaţi în roluri netradiţionale (capitolul 13).

Aplicaţii

Această rubrică apare în toate capitolele şi prezintă exemple de programe de cercetare cu aplicabilitate în rezolvarea problemelor curente din şcoli, cămine, spitale şi alte medii din viaţa reală. Dintre acestea menţionăm „Societatea, adolescenţii şi sexualitatea” (capitolul 6), „Creiere în cutie: sunt jucăriile de nouă generaţie ceea ce par să fie ? ” (capitolul 8) şi „Diminuarea pericolului stereotipizării la populaţiile aparţinând unei minorităţi” (capitolul 9).

Verificaţi-vă cunoştinţele...

La finalul fiecărei secţiuni principale a unui capitol, sunt prezentate câteva întrebări legate de obiectivele de învăţare ale secţiunii. Această organizare îi stimulează pe utilizatori să se oprească şi să reflecteze asupra celor citite şi îi ajută să se pregătească pentru secţiunile următoare. învăţarea se consolidează în rezumatele capitolelor, în care sunt oferite răspunsurile la întrebările de verificare a cunoştinţelor.

Rezumate

Fiecare capitol se încheie cu un rezumat al celor mai importante aspecte discutate şi urmăreşte să-i ajute pe studenţi să-şi consolideze şi să-şi reamintească informaţiile învăţate. Aceste rezumate sunt concepute astfel încât să faciliteze învăţarea prin raportarea clară a obiectivelor de învăţare la întrebările de verificare din fiecare capitol.

Definiţiile de pe marginea paginilor

Termenii marcaţi în text cu caractere îngroşate evidenţiază cele mai importante concepte care trebuie reţinute. Aceşti termeni sunt definiţi atât pe marginea paginii pe care apar, cât şi la finalul cărţii, constituind un ghid util în recapitularea materialului.

Teme de gândire şi de discuţie

Incluse în toate capitolele, acestea sunt seturi de întrebări concepute pentru a stimula gândirea critică. Fiecare întrebare punctează o descoperire sau un principiu din capitolul respectiv şi îi cere studentului să îl aplice într-o situaţie din viaţa reală sau care au o importanţă deosebită pentru el.

Trimiteri la alte capitole

Fiecare capitol conţine pe marginea paginii trimiteri la fragmente conexe din alte capitole. Astfel, utilizatorul poate aprecia mai uşor în ce fel dezvoltarea într-un domeniu are legătură cu dezvoltarea din alt domeniu.

Ilustraţii

Materialele suplimentare

Textul este însoţit de un pachet complet de materiale care sprijină învăţarea şi predarea la clasă. Pachetul include următoarele elemente.

Manualul de resurse al instructorului

Manualul de resurse al instructorului conţine un ghid pentru instructorul începător, rezumatele capitolelor, obiectivele de învăţare, termeni-cheie, tematici de curs, teme de discuţie, activităţi şcolare şi extraşcolare, lecturi suplimentare, un ghid video şi alte materiale multimedia. Ghidul a fost conceput de Joyce Hemphill de la University of Wisconsin, Madison, şi poate fi accesat on-line la www.wiley.com/college/harwood.

Banca de teste

Banca de teste vă pune la dispoziţie aproximativ 120 de întrebări pentru fiecare capitol, raportate la text, fie în forma unor întrebări cu variante multiple de răspuns, fie ca eseuri. Fiecare întrebare e însoţită de numărul paginii la care se găseşte răspunsul, indiferent dacă întrebarea solicită un răspuns închis sau unul deschis. Banca de teste a fost concepută de Susan Siaw de la California State Polytechnic University, Pomona, şi este disponibilă on-line la www.wiley.com/college/harwood.

Fişierele **Powerpoint**

Un set de materiale didactice pentru curs este disponibil on-line la www.wiley.com/college/ harwood pentru profesori. Prezentările PowerPoint au fost concepute de Jennifer Lindner.

Biblioteca video

Profesorii au în biblioteca video a ***Psihologiei dezvoltării*** o gamă variată de materiale video şi clipuri din care pot alege pentru difuzarea în clasă. Luaţi legătura cu reprezentanţa Wiley locală pentru mai multe detalii despre opţiunile video.

Site-ul

Folosind site-ul Vasta Web, accesibil la www.wiley.com/college/harwood, studenţii pot răspunde la întrebări practice din fiecare capitol, iar profesorii pot descărca materiale suplimentare în format text direct pe calculatoarele lor.

Capitolul 1

Cadre pentru dezvoltare

DEZVOLTAREA COPILULUI ÎN SPAŢIU ŞI TIMP

Obiectivul de învăţare 1.1. Descrierea modului în care contextele istorico au influenţat percepţia asupra dezvoltării copilului

Contextele dezvoltării copilului

■ *Un model ecologic • Nişa evoluţionistă a copilăriei*

Percepţiile asupra copiilor de-a lungul timpului

Cercetare şi societate: *Construcţia socială a copilăriei*

PROBLEMELE-CHEIE ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI

Obiectivul de învăţare 1.2. înţelegerea influenţelor naturii şi hranei, stabilitâtii şi schimbării, uniformităţii şi diversităţii în dezvoltarea copilului

Natura şi educaţia ca surse de influenţă

Stabilitatea şi schimbarea în dezvoltare

Dezvoltarea tipică şi variaţiile individuale

Diferenţele şi similarităţilo culturaie în dezvoltare

STUDIILE ASUPRA DEZVOLTĂRII COPIILOR ÎN CONTEXTE APLICATE

Obiectivul de învăţare 1.3. Descricrea modului de aplicare a cunoştinţelor din cercetare asupra dezvoltării copilului în contexte din viaţa reală Parentingul

Şcolile şi îngrijirea copiilor Politicile sociale

Discuții: *Discuţii cu un purtător de cuvânt* **PERSPECTIVELE TEORETICE. O TRECERE ÎN REVISTĂ**

Obiectivul de învăţare 1.4. Cele cinci perspective teoretice principale din domeniul dezvoltării copilului Abordările psihanalitice Abordările evoluţioniste şi biologice

• *Etologia • Teoria ataşamentului dezvoltată de John Bowlby* ■ *Psihologia evoluţionistă a* **dezvoltării**

Abordările behavioriste şi învăţarea socială

• *Condiţionarea clasică • Condiţionarea operantă propusă de B.F. Skinner • Teoria învăţării* **sociale**

Abordările cognitive şi de dezvoltare

Teoria lui Piaget despre dezvoltarea cognitivă

Modelul procesării informaţiilor

Abordarea socioculturală: contribuţia lui Vîgotski

Aplicaţii: *Teoriile ca explicaţii cotidiene ale comportamentului*

- Un cercetător care studiază dezvoltarea *cognitivă* se va concentra asupra unor întrebări de tipul cum gândesc şi cum învaţă copiii, cum memorează şi cum rezolvă problemele.
- Dezvoltarea *lingvistică* se referă la modul în care copilul învaţă să vorbească şi să comunice cu ajutorul limbajului.
- Studiile despre dezvoltarea *emoţională* analizează teme precum temperamentul copilului sau modurile de a răspunde la condiţionările de mediu, calitatea ataşamentelor sale, dezvoltarea emoţiilor şi a conceptului de sine.
- Cercetătorii preocupaţi de dezvoltarea *socială* a copilului studiază teme precum relaţiile cu familia şi cu ceilalţi oameni, dezvoltarea morală, agresivitatea şi comportamentul prosocial.

Mai mult, domeniul dezvoltării copilului este, de obicei, împărţit în perioade specifice de vârstă. Acestea sunt următoarele :

- *perioada prenatală* sau perioada de la concepţie la naştere;
- *perioada copilăriei mici* (de la naştere la 3 ani);
- *perioada preşcolară* (3-5 ani);
- *perioada şcolară sau copilăria medie* (6-12 ani);
- *adolescenţa* (13-18 ani).

În studierea dezvoltării copilului în timp, se urmăreşte cum se schimbă acesta din punct de vedere fizic, cognitiv, lingvistic, emoţional şi social în aceste perioade de vârstă.

Până la urmă, cercetătorii din acest domeniu admit că, în mod normal, copiii se nasc în familii care le doresc tot ce este mai bun. Aceste familii locuiesc în cartiere ce fac parte din comunităţi, care formează societăţi şi culturi. Pe măsură ce se dezvoltă, vieţile copiilor sunt influenţate de fiecare dintre aceste contexte: familiile, iubirea oferită de acestea şi tiparele de resurse pe care le aduc, comunităţile, semenii şi activităţile pe care le oferă pentru joacă şi dezvoltare. Societăţile pun la dispoziţie legile şi instituţiile care ghidează creşterea şi educarea copiilor, în timp ce culturile conturează concepţiile şi valorile care pătrund în vieţile copiilor şi ale părinţilor la toate nivelurile. Mai mult, societăţile şi culturile se schimbă în timp, dar din anumite puncte de vedere rămân la fel. Aceste condiţii şi schimbări reprezintă contextele de dezvoltare a copilului.

Multe aspecte din dezvoltarea copilului reflectă moştenirea biologică a noastră ca fiinţe umane, universală pentru toate culturile şi societăţile. Acest manual urmăreşte dezvoltarea biologică a copilului în creştere, de la începuturile embrionului până la finalul adolescenţei. Totuşi, multe alte aspecte ale dezvoltării sunt conturate de familiile copiilor, de mediul înconjurător, de comunităţi şi cultură. Pe lângă atenţia acordată influenţei biologiei asupra dezvoltării copilului, acest manual se concentrează asupra contextului...

„în comunitatea [Gusii] Nyansongo [Kenya] se înregistrează cel mai mare număr de copii [50%] care se ocupă cu creşterea animalelor. Băieţii duc vitele, oile şi caprele la păşune sau le mână de-a lungul drumurilor, pe unde e iarbă. Trebuie să aibă grijă ca animalele să nu intre în grădini şi să strice recoltele lor sau ale altor oameni. Duc vacile, oile şi caprele la râu să se adape şi au grijă să se întoarcă acasă cu acelaşi număr de animale." (Whiting şi Whiting, 1975, p. 90)

„în Orchard Town [New England, SUA], îndatoririle copiilor sunt mai puţin legate de bunăstarea copilului sau a familiei acestuia şi probabil par mai arbitrare pentru copil... Obligaţia de a pune hainele pe umeraş, de a face ordine în sertare sau de a face ...

Aceste paragrafe descriu copii care cresc în medii foarte diferite. Primul mediu este un mic sat din Kenya, populat de fermieri la limita subzistenţei. Copiii ajută la treburile gospodăreşti esenţiale supravieţuirii. Prin implicarea cotidiană în aceste sarcini, ei dobândesc abilităţile necesare pentru a deveni ei înşişi fermieri într-o bună zi. Al doilea mediu este un orăşel din nord-estul Statelor Unite. Copiii cresc în cămine şi merg la şcoli care sunt în mod obişnuit separate de mediile de lucru ale adulţilor. Şcoala se concentrează pe dobândirea unor cunoştinţe şi abilităţi pe care copiii nu le asociază imediat cu rolurile pe care şi le vor asuma ca adulţi. Cum ar putea afecta dezvoltarea unui copil aceste două medii foarte diferite? De exemplu, ce cunoştinţe şi abilităţi vor fi puse în aplicare şi dobândite de un copil care îşi aduce aportul la subzistenţa zilnică prin păstoritul animalelor sau îngrijirea fraţilor mai mici, în timp ce părinţii lucrează la câmp, în comparaţie cu un copil care petrece mult timp după şcoală în activităţi de relaxare, precum ...

Dezvoltarea copilului în spaţiu şi timp

Obiectivul de învăţare 1.1
Descrieţi modul în care contextele istorice influenţează percepţia asupra dezvoltării copilului.

Psihologie evoluţionistă
Ramură a psihologiei care se ocupă de studiul schimbărilor de comportament şi a abilităţilor în perioada de dezvoltare.

Studiul dezvoltării copilului, cunoscut şi sub denumirea de **psihologie evoluţionistă**, este una dintre cele mai complexe ramuri ale psihologiei. Obiectul său e reprezentat de schimbările de comportament şi abilităţile ocurente de-a lungul timpului odată cu dezvoltarea. Cercetătorii din domeniu analizează care sunt schimbările şi de ce apar.

Domeniul dezvoltării copilului include ...

Teme de gândire şi de discuţie
Cum v-a influenţat dezvoltarea timpul şi spaţiul în care trăiţi?

Contextele dezvoltării copilului

în mod tradiţional, cercetarea ştiinţifică a fost întreprinsă în medii de laborator din mai multe motive. Motivul cel mai important este faptul că investigaţiile ştiinţifice necesită un control experimental foarte atent, iar studiul de laborator a fost în cele mai multe cazuri singurul mediu în care acest control putea fi realizat. Totuşi, dezvoltarea copilului nu se petrece în laborator. Are loc acasă, cu familia; la şcoală, cu profesorii şi colegii; în parc, cu vecinii şi cunoştinţele; şi într-un mediu social şi cultural mai larg. Pe scurt, ***dezvoltarea se petrece întotdeauna într-un context, iar contextul influenţează de multe ori cursul dezvoltării.***

Model al sistemelor ecologice
Model al dezvoltam elaborat de Brofenbrenner, care se concentrează asupra indivizilor, relaţiilor şi interacţiunilor din mediile lor.

Un model ecolo«ic Contextele dezvoltării, copilului pot fi considerate un fel de sistem ecologic. Modelul sistemelor ecologice propus de Urie Bronfenbrenner se bazează pe ideea că putem înţelege procesul de dezvoltare în întregime dacă analizăm cum interacţionează caracteristicile unice ale copilului cu mediul său înconjurător (1979, 1992; Bronfenbrenner şi Morris, 1998; Pinquart şi Silbereisen, 2004). Copilul are o varietate de caracteristici personale, fizice şi abilităţi intelectuale. Bronfenbrenner a descris cele mai importante caracteristici ca: 1) ***catalizatoare ale dezvoltării*** - capabile să-i influenţeze pe ceilalţi oameni într-un mod important pentru copil; 2) ***perturbatoare ale dezvoltării*** - capabile să cauzeze probleme în mediul de dezvoltare cu efecte negative asupra copilului.

De exemplu, să presupunem că o fetiţă de 2 ani, Avery, are trăsătura catalizatoare a dezvoltării de a fi foarte vorbăreaţă pentru vârsta ei. Acest lucru afectează mediul, de exemplu, prin faptul că îi încurajează pe părinţi să petreacă mai mult timp citindu-i, ceea ce la rândul său o încurajează mai mult pe Avery să îşi dezvolte vocabularul. Educatorii lui Avery răspund şi ei la comportamentul verbal al fetiţei, oferindu-i materiale suplimentare de lectură şi adresându-i-se în propoziţii mai complexe şi cu o varietate mai mare de cuvinte. Răspunsul educatorilor la abilităţile ei verbale duce la o îmbunătăţire a vocabularului în comparaţie cu alţi copii de vârsta ei, iar acest lucru influenţează mediul în momentul în care acest copil este plasat într-un grup din clasa I de copii care citesc la nivel avansat. Caracteristicile perturbatoare ale dezvoltării afectează interacţiunile dintre copil şi mediul său în moduri asemănătoare. De exemplu, un copil care este foarte activ şi anxios poate avea părinţi cu temperamente mai liniştite. Părinţii pot fi debusolaţi în privinţa modului în care să reacţioneze la personalitatea copilului şi pot deveni frustraţi. Frustrarea lor poate conduce la strategii nefericite de disciplinare, care ar putea avea ca rezultat final o amplificare, şi nu o atenuare a comportamentului nedorit al copilului. Când merge cu aceste obiceiuri la şcoală, este posibil ca profesorii să răspundă negativ şi, în absenţa

Teme de gândire şi de discuţie
Cum aţi influenţat mediul care marchează dezvoltarea dumneavoastră? Ce aspecte pozitive şi negative din mediul dumneavoastră aţi provocat?

în centrul modelului se află copilul şi atributele sale fizice sau personale. în jurul copilului se află mediul, reprezentat ca o serie de straturi sau cercuri concentrice, în relaţie unul

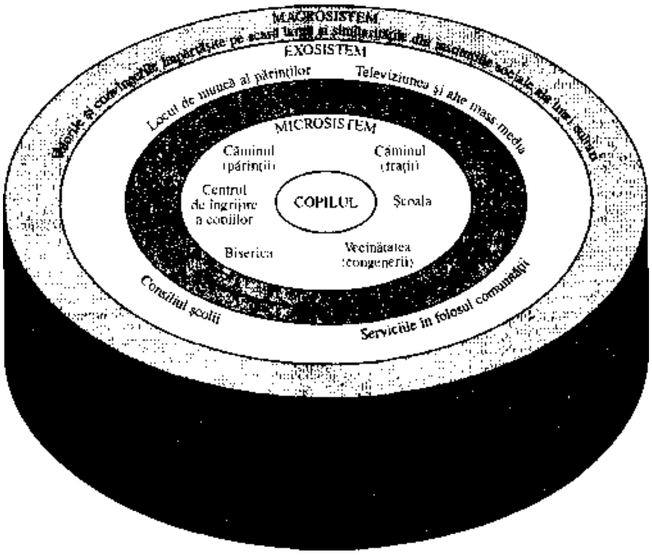


Figura 1.1. ***Modelul ecologic al mediului al lui Bronfenbrenner Sursa***: U. Bronfenbrenner, în T. Berndt (1997), ***Child Development,*** ediţia a Il-a, McGraw-Hill, New

Microsistem
Sistemul din mediu cel mai aproape de copil, precum familia sau şcoala, primul strat al contextului din modelul sistemelor ecologice.

Cel mai aproape de copil este microsistemul - entităţile care influenţează copilul direct, prin participarea imediată a acestuia. Pentru majoritatea copiilor, microsistemul include casa, şcoala, biserica, locul de joacă şi aşa mai departe, împreună cu relaţiile pe care copilul le fomează în aceste medii. Microsistemul posedă caracteristici fizice, de exemplu dimensiunea casei copilului, dotările de la locul de joacă din apropiere, numărul de cărţi de la grădiniţa acestuia. Constă şi din oameni, inclusiv membrii familiei, profesorii copilului şi alţi

Mezosistem
Interrelaţionări din microsistemele copilului, al doilea strat al contextului din modelul sistemelor ecologice.

Mezosistemul se referă la sistemul de relaţii dintre microsistemele copilului. Acesta ar putea include relaţiile părinţilor cu profesorii copilului şi relaţia dintre apropiaţii copilului şi prietenii din vecini. în general, cu cât sunt mai conectate aceste sisteme, cu atât sunt mai multe şanse ca dezvoltarea copilului să fie sprijinită în mod consecvent şi clar. De exemplu, Michelle, mama a doi gemeni de 3 ani, Josh şi Jayden, are o relaţie amicală şi de sprijin reciproc cu educatoarea lor, domnişoara



Interconexiunile călduroase, pozitive dintre mediile şi indivizii din microsistem, reunite sub numele de mezosistem, furnizează un context propice pentru dezvoltarea copilului. Copiii din această fotografie interacţionează într-un cadru familial cu persoane pe care le văd şi la şcoală, şi la biserică. Ce ar putea constitui exemple de influenţe din mezosistemul copilului asupra dezvoltării sale ? (© by

Exosistem
Sisteme sociale care îi influenţează pe copii, dar în care ei nu participă direct, al treilea strat al contextului din modelul sistemelor ecologice.

Exosistemul se referă la ambientul şi entităţile sociale care pot afecta copilul, dar în care acesta nu este influenţat în mod direct. Unele exemple ar fi conducerea la nivel local, care decide cât de strict vor fi aplicate standardele

întrunesc condiţiile pentru a achita asigurări sociale; consiliul profesoral, care stabileşte salariile profesorilor şi recomandă bugetul ce va fi alocat pentru manualele noi şi echipament; locurile de muncă ale părinţilor, care condiţionează programul de muncă, beneficiile din asigurările de sănătate, nivelul de satisfacţie sau stres pe care părintele îl aduce acasă zilnic.

Macrosistem
Culturi şi subculturi în care trăieşte copilul, al patrulea strat al contextului din modelul sistemelor ecologice.

Macrosistemul include mediul cultural şi subcultural în care trăieşte copilul, care afectează credinţele, valorile şi tradiţiile. Copiii care trăiesc în Statele Unite pot fi influenţaţi, de exemplu, de concepţiile despre individualism şi probabil virtuţile capitalismului şi ale economiei de piaţă. Copiii pot fi afectaţi, de asemenea, de convingerile religioase sau atitudinile politice despre, să spunem, importanţa reciclării sau rolul armelor în viaţa cotidiană.

Valorile şi tradiţiile culturale dintr-o regiune geografică sau a unui grup etnic fac parte tot din macrosistem. De exemplu, Bernadette, de 18 ani, trăieşte într-o familie foarte unită dintr-o zonă suburbană din nord-estul Statelor Unite. Părinţii ei au imigrat din Italia. A crescut cu convingerea că relaţiile cele mai apropiate vor fi cele din cadrul familiei, cu verişorii, şi nu cele cu prietenii de la şcoală. A crescut de asemenea cu concepţia că va locui cu părinţii până se va mărita. Totuşi, mesajele din societatea americană, dar şi din partea celor din jur au influenţat-o pe Bernadette să creadă că a locui în propriul apartament după absolvirea liceului ar fi un ţel potrivit. Ea şi o verişoară de-a ei au reacţionat la aceste mesaje culturale în conflict cu cele familiale prin închirierea unui apartament duplex pe aceeaşi stradă cu casele părinţilor. în acest fel, puteau locui cu familiile, dar îşi satisfăceau şi nevoia de independenţă, având propriul apartament.

Cronosistem
Termen folosit de Bronfenbrenner pentru contextul istoric şi trecerea timpului în calitate de contexte pentru studiul dezvoltării umane.

Abordare culturală
încercări ale cercetătorilor de a înţelege felurile în care cultura influenţează dezvoltarea copilului.

Nişă de dezvoltare
Trei dimensiuni interconectate ale culturii care configurează vieţile copiilor, influenţând dezvoltarea fizică, cognitivă, lingvistică, socială şi emoţională în copilărie.

Macrosistemul tinde să fie mai stabil decât alte sisteme, dar şi el se poate schimba pe măsură ce societatea se adaptează la schimbările istorice şi geopolitice.

şi emoţională din copilărie. în primul rând, cultura influenţează zilnic *condiţiile fizice şi de mediu,* precum calitatea hranei, tipul de locuinţă, activităţile disponibile şi oportunităţile de interacţiune. De exemplu, în multe părţi din America, în suburbii, locuinţa cu trei dormitoare este comună pentru clasa de mijloc. In oraşe sau în alte ţări, unde densitatea populaţiei este mai mare, apartamentele, casele divizate sau casele detaşate mai mici reprezintă mai bine locuinţele tipice.

Teme de gândire şi de discuţie ***Cum v-aţi descrie nişa de dezvoltare în acest moment din viaţa dumneavoastră? Cum vă afectează această nişă dezvoltarea?***

Cultura influenţează şi activităţile pe care le aleg părinţii pentru copiii lor. Pentru americanii din clasa medie, copiii pot fi trimişi de la vârste foarte mici în grupuri cu activităţi specializate, precum gimnastica, dansul sau fotbalul. în aceste grupuri, copiii au ocazia săptămânal să vadă mulţi alţi copii de aceeaşi vârstă cu aceeaşi activitate. In multe alte ţări, mediile grupurilor de joacă neorganizate, formate din copiii de vârste diverse, sunt mai frecvent întâlnite. în mod similar, culturile diferă în măsura în care copiii au contacte cu membrii familiei la nivel extins. De exemplu, copiii din familiile americane din clasa medie au mai puţine şanse să se întâlnească faţă în faţă cu toţi membrii familiei, în timp ce copiii din familiile din clasa de mijloc din Puerto Rico vor petrece considerabil mai mult timp interacţionând cu rudele lor (Miller şi Harwood, 2001).

în al doilea rând, cultura afectează *obiceiurile de îngrijire* la care sunt expuşi copiii. De exemplu, cercetătoarea Rebecca New a studiat copiii din Statele Unite şi din Italia. Ea a relevat că, în Statele Unite, părinţii au în vedere potenţialele pericole din mediul copilului prin „protecţia copilului" (de exemplu, încuietori la dulapurile cu substanţe chimice de curăţat, apărători de plastic la dispozitivele electrice) şi prin restricţionarea accesului în anumite zone (de exemplu, cu ajutorul porţilor pentru copii). Rezultatul acestor acţiuni este că, în anumite spaţii bine definite, copilul este liber să exploreze. Spre deosebire de aceştia, în familiile italiene, aceleaşi posibile pericole sunt îndepărtate prin restricţionarea copilului (de exemplu, în mergător, cărut, scaun înalt, pătuţ cu plasă sau la cineva în braţe). Ei petrec relativ puţin timp mergând în patru labe pe podea şi explorând, dar mult mai mult timp în interacţiune directă cu alte persoane (New şi Richman, 1996). în mod similar, în multe culturi din lume, este un lucru obişnuit ca bebeluşii şi copiii să doarmă cu părinţii, în

mamele portoricane şi-au exprimat mai mult dorinţa de a avea copii care să îi trateze pe ceilalţi cu respect şi să îşi îndeplinească obligaţiile interpersonale. Aceste idealuri culturale influenţează tipurile de comportament pe care le încurajează părinţii, dar şi modul în care se reacţionează la anumite comportamente şi cum sunt interpretate (Harwood, Miller şi Lucca Irizarry, 1995 ; Harwood, Schoelmerich, Ventura-Cook, Schulze şi Wilson, 1996; Miller şi Harwood, 2002).

Nişa de dezvoltare a copilului include:
- **Condiţiile fizice şi mediul**
- **Obiceiurile de îngrijire**
- **Concepţiile educative şi obiectivele**

Părinţii din culturi distincte au aşteptări diferite în privinţa perioadei şi ritmului în care copiii lor ar trebui să treacă prin anumite etape de dezvoltare, precum să se hrănească singuri, să doarmă toată noaptea şi să meargă singuri la toaletă. De exemplu, familiile americane din clasa de mijloc aşteaptă de la copii să se hrănească singuri, precum şi obişnuinţa de a dormi toată noaptea la vârste mici, dar mai târziu să meargă singuri la toaletă. Aceste aşteptări nu sunt întotdeauna împărtăşite şi de ceilalţi. în multe grupuri, atât în Statele Unite, cât şi în alte societăţi din lume, copiii învaţă deseori să se hrănească singuri la o vârstă mai înaintată, dar învaţă să meargă singuri la toaletă la o vârstă mai fragedă (Pachter şi Harwood, 1996; Schulze, Harwood şi Schoelmerich, 2001 ; Schulze, Harwood, Schoelmerich şi Leyendecker, 2002).

„Cultura" are multe dimensiuni şi poate fi înţeleasă ca un set de concepţii comune, sensuri şi comportamente (D'Andrade, 1984; Le Vine, 1984). Măsura în care variază grupurile culturale include detalii precum originea, mediul etnic şi statutul socioeconomic. Cultura influenţează astfel vieţile copiilor, afectând condiţiile fizice, obiceiurile de îngrijire şi concepţiile educaţionale pe care părinţii le pun în aplicare.

Teme de gândire şi de discuţie: Credeţi că un copil este în mod natural bun sau rău? De ce da sau de ce nu? Este aceasta o temă de studiu pentru psihologii dezvoltării?

Trebuie, de asemenea, reţinut faptul că multe aspecte din vieţile copiilor care înainte erau considerate tipice, precum dormitul în cameră separată, ar putea reflecta faptul că s-a pus prea mult accentul pe studii efectuate

De exemplu, începând cu anii '70, în societatea americană au început să fie recunoscute şi acceptate public structuri familiale variate - familii întreţinute de un singur părinte, din cauza unui divorţ sau ca urmare a unei alegeri personale, familii „amestecate", prin divorţ şi recăsătorie, familii formate prin adopţie sau reproducere asistată, precum şi familii formate din cupluri de acelaşi sex. Mai mult, începând cu anii '70, tot mai multe femei din Statele Unite, inclusiv mame cu copii mici, au intrat în rândul forţei de muncă. Aceste schimbări din societate au modificat metodele de studiu ale cercetătorilor din domeniul dezvoltării copilului. înainte de anii '70, angajarea mamelor şi structurile familiale alternative, urmări ale unor divorţuri sau ale unor alegeri personale, erau considerate probleme sociale, iar în cercetare erau tratate ca atare. De exemplu, numeroase studii s-au concentrat asupra problemelor pe care se presupunea că le au copiii din familiile cu un singur părinte. în zilele noastre, de vreme ce structurile cu asistent maternal şi familii alternative sunt mai frecvente în societatea noastră diversă, cercetătorii nu mai încep prin „problematizarea" diferitelor structuri familiale care reprezintă contextele dezvoltării copilului.

Mai mult decât oglindirea preocupărilor şi condiţiilor din societate de-a lungul timpului, studiul dezvoltării copilului reflectă şi normele culturale în vigoare cu privire la rezultatele dorite ale dezvoltării. De exemplu, să luăm în considerare familiile copiilor de 3 ani, Avery şi Natalie. Când Avery a refuzat să îşi aducă creta de afară în casă, părinţii ei au hotărât să lase creta acolo peste noapte. în urma ploii, creta s-a înmuiat şi nu a mai putut fi utilizată. întrebaţi despre strategia lor, părinţii lui Avery au declarat că fiind lăsată să înveţe astfel, Avery va conştientiza raţionamentul ce stă la baza unor reguli, precum aceea de a aduce creta în casă peste noapte. Apoi îşi va strânge lucrurile din motivaţie personală, mai mult decât pentru a-i asculta pe părinţi. Părinţii ei cred că în acest fel Avery va deprinde calităţile iniţiativei şi independenţei pe care le urmăresc părinţii.

în opoziţie cu aceştia, familia lui Natalie pune accentul pe obligaţiile comune şi interdependenţa din familie, pe respectul lui Natalie faţă de autoritatea lor ca părinţi, venind în completarea înţelepciunii şi experienţei lor. Ca părinţi, responsabilitatea lor este să aibă grijă de ea, inclusiv să se asigure că îşi aduce jucăriile în casă peste noapte, iar responsabilitatea copilului este să asculte. în acest fel, părinţii lui Natalie cred că ea va deprinde comportamentul şi obiceiurile care o vor transforma într-un adult bine integrat din punct de vedere social, care ştie să se comporte bine şi cu respect într-o varietate mare de circumstanţe.

Studenţii care citesc studiile de dezvoltare a copilului şi sfaturile experţilor din ultimii 30 de ani vor observa că acestea tind să reflecte mai îndeaproape modelul urmat de părinţii lui Avery. Accentul cade pe strategii de educare care optimizează dezvoltarea spiritului de independenţă, încredere şi împlinire personală. Cu toate acestea, cercetătorii care au studiat influenţele culturale asupra copiilor şi

dezvoltare (Harwood, Miller şi Lucca Irizzary, 1995 ; Kessen, 1979; Markus şi Kitayama, 1991 ; Miller, Mintz, Hoogstra, Fung şi Potts, 1992 ; Ochs şi Schieffelin, 1984; Shweder şi Bourne, 1984; Sorkhabi, 2005 ; Tobin, Wu şi Davidson, 1989).

Şi alţi specialişti în psihologie culturală au descris costurile pe termen lung ale accentului pe independenţa psihologică ca prim ţel al dezvoltării, cu preţul recunoaşterii legăturii fundamentale cu alţi psihologi (Cushman, 1991; Kessen, 1979 ; Le şi Stockdale, 2005 ; Sampson, 1989). Într-un articol important, Kessen (1979) a criticat specialiştii în psihologia copilului, pentru că oferă fără o analiză suficientă o anumită imagine a copilului: „fiinţă independentă izolabilă, care înaintează în dezvoltare ca un individ complet şi independent. Alte persoane la fel de independente - părinţi şi profesori - pot influenţa în mod cert dezvoltarea copilului, dar elementul propice pentru analiza culturală şi studiul dezvoltării copilului este doar copilul. Omniprezenţa acestui individualism radical în vieţile noastre face ca analiza imaginilor alternative despre copilărie să fie extraordinar de dificilă" (p. 7).

Concepţiile culturale legate de importanţa independenţei psihologice în construcţie cu interdependenţa, au determinat numeroşi cercetători din Statele Unite

Obiectivul de învăţare 1.1: *descrierea modului în care contextele istorice au influenţat percepţia asupra dezvoltării copilului.*

Verificaţi-vă cunoştinţele...

1. Care sunt componentele modelului ecologic propus de Bronfenbrenner? Cum ne ajută acest model să înţelegem dezvoltarea copilului ?
2. Ce se înţelege prin nişa culturală a copilăriei? Care sunt cele trei componente principale ale sale ?
3. Daţi câteva exemple de contexte culturale ale dezvoltării copilului.
4. Cum afectează istoria studiul nostru şi înţelegerea dezvoltării copilului?
5. În ce măsură se poate afirma despre copilărie

Caseta 1.1. *Construcţia socială a copilăriei*

Copilăria este o categorie universală, naturală, biologică? Sau copilăria este o idee creată de lumea socială – şi este creată în mod diferit de anumite grupuri sociale şi societăţi? Perspectiva teoretică denumită „construcţia socială a copilăriei" explorează diferitele moduri în care sunt descrişi şi definiţi copiii în toată lumea, de anumite grupuri sociale, dar şi de oamenii de ştiinţă. Acest punct de vedere se bazează pe studiul clasic efectuat de Berger şi Luckmann, *The Social Construction ofReality* (1966), în care autorii susţin că realitatea nu este dată, ci este construită de oameni pe măsură ce trăiesc şi muncesc în lume. Autorii nu vorbesc despre „realitate", ci despre „realităţi", admiţând faptul că diferite grupuri sociale şi societăţi privesc „realitatea" în moduri diferite.

Ce este copilăria? Ce este un copil? Din perspectiva construirii sociale a copilăriei, răspunsul depinde de contextul social în care sunt puse elementele şi se dă răspunsul la anumite întrebări. În Statele Unite, fetele de 13 ani care nasc un copil ar putea fi descrise prin fraza „Copii fără au copii". În alte societăţi, fetele de 13 ani pot fi considerate pur şi simplu mame şi soţii - nu mai sunt copii. Competenţa sau incompetenţa atribuită copiilor diferă în lume. În unele societăţi, copiii

despre copii. Astfel, persoanele implicate în activitatea ştiinţifică, precum alţi adulţi pot construi *versiuni* **ale copilăriei bazate pe acele păreri. Unele formulări despre copilărie sunt mai mult ideologice decât ştiinţifice. În unele teorii, adulţilor le sunt atribuite caracteristici divine, fiind interesaţi doar de bunăstarea şi atribuţiile lor, sacrificându-şi propriile nevoi în favoarea copiilor, fiind buni şi iubitori, motivaţi să-i pregătească pe copii pentru societatea adultă şi pentru a îndeplini această sarcină. Pe de altă parte, copiii pot fi văzuţi în termeni opuşi sau caracterizaţi de lipsuri, greşeli şi inabilităţi. Sunt consideraţi receptori pasivi ai socializării, nu participanţi activi în lume şi căutători activi ai cunoaşterii sau ai modului de funcţionare al mediului înconjurător. Versiunile adulţilor despre copilărie pot fi foarte diferite de cele ale copiilor despre ceea ce înseamnă a fi copil. Copiii pot considera despre ei înşişi că au o viaţă socială bogată, trăită în parte alături de adulţi şi în parte alături de alţi copii. Prin explorarea părerilor copiilor despre copilărie, cercetătorii au acces la o părere foarte diferită despre copilărie, una care este în contradicţie cu ideile adulţilor despre perspectivele copiilor. Copiii care se tem de monştri, de exemplu, nu ar putea fi alinaţi de părerile adulţilor că monştrii**

Cercetare

Teme de gândire şi de dispută

Ce caracterizări ale copilului şi copilăriei se manifestă în cultura americană astăzi?

Problemele-cheie în dezvoltarea copilului

Obiectivul de învăţare 1.2
înţelegeţi influenţele naturii şi hranei, stabilităţii şi schimbării, uniformităţii şi diversităţii în dezvoltarea copilului

Cercetătorii s-au confruntat cu mai multe probleme-cheie în înţelegerea dezvoltării copilului. Au apărut astfel patru probleme ca teme majore : 1) firea şi educaţia ca surse de influenţă; 2) stabilitate şi schimbare în dezvoltarea din perioada copilăriei; 3) dezvoltare „tipică” *versus* diversitate individuală; 4) dezvoltare „universală” *versus* diversitate culturală.

Natura şi educaţia ca surse de influenţă

Natură *versus* educaţie
Controversă ştiinţifică despre principalele cauze ale schimbărilor din dezvoltare ca fiind de natură biologică şi genetică (fire) sau de mediu şi experimentale (educaţie).

O problemă veche în dezvoltarea copilului este influenţa relativă a factorilor înnăscuţi, biologici (fire) şi a celor de mediu, factorii experimentali (educaţie). În zilele noastre, toţi cercetătorii din acest domeniu consideră că atât firea, cât şi educaţia contribuie la dezvoltarea umană. Cu toate acestea, în pofida ideii general acceptate că atât firea, cât şi educaţia joacă un rol în dezvoltare, cercetătorii continuă să dezbată relaţia exactă dintre acestea. Unii consideră că firea joacă rolul esenţial, mediul modificând doar într-o măsură mai mare sau mai mică ceea ce oferă natura. Alţii cred că factorii biologici reprezintă fundaţia pentru dezvoltare, dar că diferenţele dintre rezultate sunt determinate de experienţă. întrebările legate de natură *versus* educaţie stau la baza majorităţii temelor din acest text. Chestiunile precum ereditate *versus* mediu, maturizare *versus* învăţare şi abilităţi înnăscute *versus* abilităţi dobândite

care prezintă un comportament antisocial pot avea o predispoziţie biologică de a răspunde agresiv la situaţii frustrante. însă felul în care reacţionează la impulsurile agresive este rezultatul educaţiei.

Mai sunt multe lucruri de aflat despre procesele prin care factorii biologici şi de mediu conlucrează în perioada de dezvoltare. Descoperirile recente din domeniul geneticii behavioriste şi ştiinţele cognitive sugerează că aceste procese sunt mult mai complexe decât s-a crezut până acum. De exemplu, ştim că genele şi chimia cerebrală, despre care se credea că nu se modifică, sunt la fel de receptive la influenţele mediului

^Trimiteri la alte capitole

Capitolele 3 şi 6 studiază mai detaliat interacţiunea dintre biologie şi mediu.

Stabilitatea şi schimbarea în dezvoltare

A doua problemă care s-a menţinut în timp în domeniul dezvoltării copilului este cum poate fi caracterizat procesul de dezvoltare (Caspi, 1998; Emde şi Harmon, 1984). Modelele de dezvoltare sunt line şi stabile, cu abilităţi noi, talente şi cunoştinţe adăugate continuu şi gradat, într-un ritm relativ uniform ? Sau dezvoltarea apare discontinuu şi la intervale diferite, alternând între perioade de schimbări reduse şi perioade de schimbări abrupte şi rapide? Cum influenţează indivizii modelele de dezvoltare în timp? în termeni de continuitate *versus* discontinuitate, unii teoreticieni accentuează continuitatea şi stabilitatea, arătând felul în care comportamentul şi abilităţile adolescenţilor şi ale adulţilor pot fi explicate direct prin dezvoltarea individuală din primii ani de viaţă. Alţi teoreticieni pun accent pe discontinuitate şi schimbare, sugerând că anumite aspecte ale dezvoltării se nasc independent de experienţele anterioare şi nu pot fi prezise din comportamentul anterior al copilului (Clarke şi Clarke, 1976; Withnall, 2006).

Continuitate *versus* discontinuitate

Controversă ştiinţifică în privinţa procesului dezvoltării, considerat constant şi continuu sau neuniform şi discontinuu.

Teme de gândire şi de discuţie Cât de previzibil sunteţi? Ce aspecte ale personalităţii dumneavoastră au rămas la fel încă de când eraţi copil şi care s-au schimbat?

Modelul continuităţii este deseori

În modelul discontinuităţii, în contrast cu cel menţionat anterior, dezvoltarea are stadii şi este ghidată în principal de factori biologici interni. Teoreticienii dezvoltării în stadii, de exemplu, subliniază neregularitatea dezvoltării copiilor - perioade relativ stabile urmate de schimbări abrupte, reflectând discontinuitatea schimbărilor care au loc în corp şi creier. Două exemple de puncte de referinţă în dezvoltare, recunoscute ca discontinue, sunt abilitatea de a merge, atinsă la vârsta de aproximativ 1 an, şi schimbările fizice asociate cu pubertatea. În acest model, dezvoltarea implică schimbări calitative în abilităţile şi comportamentul anterior. Asemenea problemei natură *versus* educaţie, întrebarea despre continuitate *versus* discontinuitate nu este de tipul totul sau nimic. Psihologii din ambele tabere ale dezbaterii sunt de acord că anumite procese din dezvoltare sunt descrise cu mai multă exactitate de un model, iar altele de modelul cu care se află în competiţie (Bjorklund, 1997 ; Rutter, 1987). Mai mult, anumite stadii de dezvoltare, precum învăţarea mersului sau consolidarea somnului în copilărie, implică în mod clar atât schimbări cantitative, cât şi calitative (Scher, Epstein şi Tirosh, 2004).

Dezvoltare normativă *versus* dezvoltare idiografică
Opţiune ştiinţifică între identificarea aspectelor comune din comportamentul uman tipic (normativ) şi cauzele ce duc la diferenţele individuale (idiografice)

Dezvoltarea tipică şi variaţiile individuale

În dezvoltarea normativă *versus* dezvoltarea idiografică, unii cercetători specialişti în dezvoltarea copilului se concentrează pe dezvoltarea tipică sau normativă – aspecte ale dezvoltării care sunt similare pentru toţi copiii. Alţi cercetători se concentrează asupra variaţiilor individuale sau dezvoltării idiografice – diferenţele în dezvoltare care variază de la un copil la altul (Caspi, 1998).

Elemente universale de dezvoltare
Aspecte ale dezvoltării sau comportamentului biologic, care sunt comune copiilor de pretutindeni

Cercetarea normativă se concentrează pe copilul „mediu" din punct de vedere statistic

ar putea fi specifice anumitor culturi. De exemplu, peste tot în lume, copiii din specia umană încep să gângurească la aproximativ 1 an şi arată aceeaşi succesiune sau modificări fizice asociate cu pubertatea. Aceste elemente universale sunt adânc înrădăcinate în biologia noastră ca fiinţe umane.

În contrast, alte comportamente sau modele de comportament prezintă diferenţe culturale semnificative. De exemplu, în Statele Unite de astăzi, copiii încep de obicei să se hrănească singuri la vârsta de 1 an, de cele mai multe ori la 9 sau 10 luni. Acest obicei este încurajat prin utilizarea alimentelor care pot fi mănâncate cu mâna, precum *Cheerios* sau alte porţii mici din hrana adulţilor, care sunt uşor de prins pentru copii şi de duş în gură. La vizitele periodice, pediatrii îi încurajează deseori pe părinţi să uşureze trecerea spre obiceiul de a mânca singuri al copiilor la o vârstă mică, iar cărţile pentru părinţi oferă sfaturi similare. Cu toate acestea, în multe alte grupuri culturale, dobândirea acestei abilităţi foarte devreme nu este o prioritate. Aşteptările sunt ca părinţii să îi hrănească pe copii cu linguriţa până la vârsta la care aceştia pot folosi corect tacâmurile (Miller şi Harwood, 2002). în toate grupurile culturale, majoritatea copiilor devin în cele din urmă capabili să se hrănească şi învaţă să respecte practicile culturale potrivite. Cu toate acestea, calea spre alimentarea independentă variază din punct de vedere cultural, astfel încât sfaturile experţilor pentru un grup cultural ar putea să nu fie potrivite pentru un alt grup.

Variabilitatea culturală apare, de asemenea, în principiile despre scopurile fundamentale ale socializării. Ce comportamente, trăsături şi caracteristici ale personalităţii sunt considerate cele mai potrivite şi se doresc a fi cultivate la copii? În anumite grupuri culturale, calităţile precum încrederea în sine şi independenţa psihologică sunt considerate cele mai dezirabile, în timp ce alte grupuri ar putea pune mai mult accent pe calităţi precum respectul sau abilitatea de a îndeplini obligaţiile familiale (Harwood, Miller şi Lucca Irizarry, 1995 ; Kohn, 1977). Ţelurile specifice de socializare pe termen lung de acest tip influenţează practicile de educare şi creştere a copiilor. De exemplu, pentru Eileen şi Kevin este foarte important ca fiica lor de 3 ani, Avery, să-şi dezvolte încrederea în sine şi curiozitatea. Ei au o abordare democratică în stilul lor de educaţie, oferindu-i lui Avery posibilităţi diversificate în viaţa cotidiană, solicitându-i părerea despre activităţile de familie şi dându-i explicaţii pentru multe dintre deciziile lor ca părinţi. Când Avery a refuzat să se îmbrace singură într-o dimineaţă, mama ei a lăsat-o să meargă la grădiniţă cu pijamalele, ştiind că Avery va alege să se îmbrace singură după sentimentul de jenă experimentat în consecinţă. Eileen şi Kevin i-au permis de asemenea lui Avery să poarte scutece şi după împlinirea vârstei de 3 ani, preferând să înveţe singură să meargă la oliţă când este pregătită.

Spre deosebire de aceştia, pentru Rosa şi Luis este mai important ca fiica lor, Natalie, să înveţe să fie respectuoasă şi să aibă un comportament potrivit din punct de vedere social. Ei sunt fermi cu ea şi, deşi sunt atenţi şi îi ascultă dorinţele, îi explică foarte clar că ea trebuie să le respecte

Acest tip de diferenţe culturale ... afectează atât ... copilului.

Obiectivul de învăţare 1.2: *Înţelegerea influenţelor naturii şi hranei, stabilităţii şi schimbării, uniformităţii şi diversităţii în dezvoltarea copilului*

Verificaţi-vă cunoştinţele...

1. Cum contribuie natura şi educaţia la dezvoltarea copilului ?
2. De ce unii cercetători se concentrează pe stabilitate şi continuitate în dezvoltare, în timp ce alţii se concentrează pe discontinuitate şi schimbare ?
3. De ce unii cercetători se concentrează pe dezvoltarea tipică sau normală, iar alţii se concentrează pe variaţiile individuale?
4. Daţi câteva exemple de elemente universale de dezvoltare în comparaţie cu metodele diferite din punct de vedere cultural ?

Studiile asupra dezvoltării copiilor în contexte aplicate

Cum se aplică studiile în situaţiile reale de viaţă? Cercetătorii din domeniul dezvoltării copilului analizează această întrebare deoarece studiile lor ar putea avea relevanţă pentru aplicaţiile practice dintr-o varietate de

copilului să ... ca al abilităţilor lor. Să ne gândim, de exemplu, la proliferarea instrumentelor de învăţare timpurie , precum jucăriile electronice care sprijină învăţarea alfabetului la vârsta de 9 luni. Aceste jucării sunt deseori însoţite de materiale ajutătoare şi publicitare despre importanţa ..., ceea ce ar putea determina pe părinţi să creadă că trebuie să le ofere copiilor acest tip de jucării pentru a le stimula dezvoltarea cognitivă.

Teme de gândire şi de discuţie *Care au fost scopurile de socializare ale familiei dumneavoastră pe termen lung? Cum au fost influenţate aceste scopuri de cultura sau subcultura din care faceţi parte? Ce atitudini şi comportamente au fost considerate importante de către familia ...*

Acolo unde a fost posibil, această lucrare studiază implicaţiile cercetării pentru educaţia părinţilor şi identifică anumite dezinformări care au fost popularizate prin mass-media, precum proliferarea jucăriilor electronice şi educaţionale create special pentru a stimula dezvoltarea cognitivă a copiilor mici. Este intr-adevăr necesar ca părinţii să ... ? Vor fi analizate şi alte teme: contează pentru dezvoltarea per ansamblu faptul că atingerea anumitor praguri de dezvoltare, precum mersul sau formarea propoziţiilor din două cuvinte, variază de la un copil la altul? Care sunt serviciile de asistenţă la care pot apela părinţii şi când ar trebui să apeleze la acestea ? Ce efect au programele de televiziune asupra dezvoltării copilului ? Cum se schimbă de-a lungul timpului nevoia copilului de somn? Ce ar trebui să aibă părinţii în vedere atunci când aleg strategiile de impunere a disciplinei? Studiile de dezvoltare a copilului oferă informaţii care i-ar putea ajuta pe părinţi să răspundă la aceste întrebări.

Şcolile şi îngrijirea copiilor

Majoritatea copiilor petrec o mare parte din viaţa lor în mediul şcolar, uneori mediul de educare formal este introdus la scurt timp după naştere. Studiile din domeniu au avut implicaţii clare în mediul şcolar şi al altor instituţii educaţionale. De exemplu, numeroase studii s-au concentrat pe întrebările despre beneficiile şi riscurile grădiniţelor cu program prelungit. Alte studii pun întrebarea ce factori au legătură cu succesul la şcoală şi în realizările academice ? Ce tipuri de activităţi efectuate acasă îi pregătesc cel mai bine pe copii pentru şcoală ? Ce este important să ştie părinţii şi profesorii despre agresivitatea faţă de semeni ? Ce elemente stau la baza unui mediu preşcolar de foarte bună calitate ? Ce efecte au asupra dezvoltării urmărirea *versus* integrarea copiilor ? Cum îşi dezvoltă copiii abilitatea de lectură ? Acest text subliniază studiile asupra dezvoltării copiilor care au contribuit la crearea şi stabilirea practicilor din mediile de îngrijire.

Obiectivul de învăţare 1.3 Descrieţi modul de aplicare a cunoştinţelor din cercetare asupra dezvoltării copilului în contexte din viaţa reală.

Politicile sociale

Un alt domeniu în care studiile asupra dezvoltării copilului au avut implicaţii clare e reprezentat de politicile sociale. *Politicile sociale* se referă la deciziile guvernamentale în privinţa reglementării comportamentului oamenilor, inclusiv a deciziilor care afectează ...

Teme de gândire şi de discuţie Daţi câteva exemple de sfaturi populare pentru creşterea copilului oferite în presa tipărită şi audiovizual în prezent. Cum decideţi ce sfaturi să urmaţi?

Caseta 1.2. *Discuţii cu un purtător do cuvânt*

Ariy Miilor 31 de ani. a crcscutîn Slidell. Louisiana. Nu relatează aici despre experienţele sale ca purtător de cuvânt pontru National Instituts of Mental Health (NIMH) din Bethseda, Maryiand.

Când eram la universitate în New Orieans, având ca specializare principală psihologia, am lucrat în patru laboratoare de cercetare, la mai multe teme, inclusiv cultura şi dezvoltarea copilului. îmi petrecusem viaţa până atunci într-un orăşel şi nu eram conştientă de diferenţele culturale de educaţie familială din lume şi am fost fascinată de acest subiect. Am decis în cele din urmă să-mi continui studiile după absolvire la Connecticut, în domeniul culturii şi al dezvoltării copilului. După absolvire, m-am mutat în regiunea Washington, DC, pentru un program de doctorat la National Instituts of Mental Health. în perioda postdoctorală, am realizat că făceam numeroase studii despre care populaţia americană nu ştia nimic, astfel că mi-am dorit să dobândesc o poziţie din care să pot transmite informaţiile obţinute prin cercetare.

Am urmat apoi APA Congressional Fellowship, un program care acorda burse academice prin American Psychological Association.

A fost o oportunitate extraordinară caro mi-a permis să lucrez în Congres, timp de un an. Am lucrat pentru senatorul Rockefeller din West Virginia.

, L-am consiliat în probleme de politică socială şi a copilului, precum reforma în asistenţa socială, dar şi în probleme de adopţie şi îngrijirea copilului de părinţii adoptivi. După perioada de bursă, am acordat numeroase interviuri de informare pentru diverse grupuri, incluzând agenţi de reprezentare şi lobby şi agenţi executivi. Mi-am ales actuala slujbă deoarece îmi permite accesul la informaţii bazate pe studii pe care le pot transmite în toată ţara. Lucrez pentru un Program de Parteneriat şi Informare al NIMH, într-un efort de diseminare a informaţiilor ştiinţifice despre sănătatea mentală la nivel naţional.

NIMH finanţează numeroase studii efectuate în toată ţara. Sediul în care se defăşoară programul meu se află la biroul directorului NIMH din Bethesda, MD, în imediata apropiere a Washington, DC. Activitatea noastră vizează două lucruri de bază. Preluăm informaţiile ştiinţifice şi le transpunem într-un limbaj accesibil pentru publicul larg, prin publicaţii, pagini web şi alte forumuri publice. Avem reprezentanţe în toate cele 50 de state şi în District of Columbia. Oferim informaţii despre asemenea o şedinţă anuală în cadrul căreia cercetătorii NIMH prezintă ultimele rezultate ştiinţifice. Organizăm forumuri despre tehnicile de diseminare a informaţiilor şi ateliere despre, tehnicile de educare publică. Adresa paginii noastre web este http://www.nimh.nih.gov/outreach/partners/index.cfm.

Avem o reţea de parteneri la nivel naţional, care include grupuri profesionale, agenţii de consiliere şi educare, precum NAMI (National Alliance for Mentally III), NMHA (National Mental Health Association) şi asociaţiile APA (American Pshy- choiogical Association şi American Psychiatric Association). Le trimitem partenerilor noştri note informative de actualizare pentru a le pune la; dispoziţia celorlaţi parteneri de informare. De exemplu, atunci când unul dintre partenerii noştri de informare are o întrebare despre bolile de alimentaţie, îl îndrumăm spre una dintre organizaţiile partenere care se ocupă de educarea la nivel public despre problemele de alimentaţie. Rolul meu este de purtător de cuvânt, astfel că sunt o punte de legătură dintre NIMH şi partenerii media, cei care transmit infomaţii publicului larg despre problemele de sănătate mentală.

De exemplu, eu răspund de planificarea programului pentru şedinţa anuală, acest lucru însemnând alegerea voibitorilor, a subiectelor pentru atelierele de lucru şi anunţarea participanţilor la sesiuni. Şedinţa noastră anuală are doua părţi: una pentru prezentarea noutăţilor ştiinţifice şi una de prezentare practică pentru educatori. Publicul! nostru este reprezentat do o pătură educată a populaţiei, ceea ce înseamnă că sunt la curent; cu problemele de sănătate mentală, dar nu sunt specializaţi în metodele ştiinţifice. Ei doresc să ştie de ce a fost efectuat un anumit studiu şi ce s-a descoperit. în ce masura este direct relevanţi pentru problemele de sănătate mentală dim statul lor. Ei folosesc aceste informaţii pentru a s educa familiile şi consumatorii din statul lor. ii Muncesc mult în culisele comunicării. De exemplu,; bolile mentale încă sunt stigmatizate în cultura* noastră. Au apărut recent date noi despre ocurenţa i diferitelor tipuri de boli mentale în ţara noastră,! inclusiv la copii. Am trimis aceste informaţii partenerilor noştri, astfel încât aceştia să fie pregătiţii să răspundă întrebărilor publicului. Datele indicau faptul că un procont do aproximativ 20-25% dintre americani au probleme de sănătate mentală. Dacă s explicăm oamenilor obişnuiţi că aceste probleme i sunt comune şi pot fi tratate şi că sunt rezultatul! unei stări medicale. atunci

Am convingerea că există un mare potenţial de scctorul privat (do exemplu, prin organizaţii nonprofit formare a unor specialişti în dezvoltarea copilului de consiliere precum NAMI). Studenţii pot căuta pe In sfera publică, dar trebuie să fim deschişi la multe paginile web ale diferitelor organizaţii eventuale posibilităţi. Uneori, oportunităţile vin de la nivel oportunităţi de angajare, guvernamental (de exemplu, prin NIMH) sau din

concediile de maternitate adoptate de angajatori după naşterea sau adopţia unui copil (Frank şi Zigler, 1989). Aceste recomandări au fost un instrument în stabilirea Actului pentru Concediul Medical şi de Familie în 1993, care a garantat îndeplinirea criteriilor de acordare a cel puţin şase săptămâni de concediu cu plată în urma naşterii unui copil. Acest manual urmăreşte să evidenţieze în ce măsură studiile despre dezvoltarea copilului au afectat politica socială în Statele Unite şi în alte ţări şi în ce

Obiectivul de învăţare 1.3 : *descrierea modului de aplicare a cunoştinţelor din cercetare asupra dezvoltării copilului în contexte din viaţa reală.*

Verificaţi-vă cunoştinţele...

1. în ce contexte din viaţa reală se aplică studiile despre dezvoltarea copilului ?

Perspectivele teoretice. O trecere în revistă

Obiectivul de învăţare 1.4
Cele cinci perspective teoretice principale din domeniul dezvoltării copilului.

Majoritatea cercetătorilor din domeniul dez-voltării copilului au la bază o anumită orientare teoretică în privinţa apariţiei dezvoltării şi a factorilor celor mai importanţi pentru explicarea schimbărilor din comportamentul copiilor. în zilele noastre, majoritatea cercetătorilor se identifică cu una dintre cele patru perspective teoretice: abordările comportamentale sau învăţarea socială, abordările cognitive, abordările evoluţioniste sau biologice şi abordările socioculturale. în plus, abordările psihanalitice sunt cunoscute de numeroase persoane care studiază, lucrează sau scriu despre copii. Partea finală a acestui capitol subliniază ideile principale şi asumpţiile care

Modelele actuale sunt bazate pe date ştiinţifice. Primele teorii despre dezvoltarea umană au fost în principal produsul dezbaterilor filosofice şi al raţionamentelor logice, în contrast, explicaţiile moderne emerg din rezultatele studiilor, care sunt în continuă schimbare, fiind revizuite pe măsură ce apar noi observaţii şi date. Un specialist în psihologia sau dezvoltarea copilului poate prefera o abordare teoretică, dar dovezile relevate de cercetare vor stabili care teorii rămân valabile şi care vor fi abandonate.

Abordările psihanalitice

O abordare teoretică care a avut o influenţă considerabilă asupra mai multor discipline în secolul trecut se bazează pe lucrările lui Sigmund Freud (1856-1939). Impactul cel mai mare al teoriei freudiene s-a înregistrat în domeniul psihologiei clinice, în care modelul personalităţii şi tehnicile de psihanaliză continuă să reprezinte o şcoală importantă în psihoterapie. Deşi a petrecut puţin timp cu observarea directă a copiilor, Freud a folosit pacienţii săi şi amintirile experienţelor sale din copilărie pentru a construi un model complet pentru dezvoltarea copilului.

Dezvoltare psihosexuală: Teoria a lui Freud conform căreia oamenii progresează prin diferite stagii ale dezvoltării personalităţii, care se bazează pe puterea şi localizarea plăcerii sexuale (libidoului) la nivelul corpului (oral, anal, [illegible]

Contribuţia lui Freud la explicarea dezvoltării copilului constă în teoria etapelor dezvoltării psihosexuale. Tema

Teoria lui Freud de dezvoltare a copilului este de fapt o teorie a formării personalităţii. Se presupune că numeroase aspecte din personalitatea adultului rezultă din evenimentele din perioada etapelor psihosexuale din copilărie. Dacă experienţele copilului dintr-o etapă nu sunt potrivite, o parte din libido va rămâne *fixat* în acea zonă erogenă, nu se va muta la următoarea. De exemplu, dacă unui copil nu îi este satisfăcută dorinţa de hrănire la sân, în prima etapă, libidoul va rămâne parţial fixat la nivelul gurii. Mai târziu în viaţă, această fixaţie se va manifesta prin faptul că adultul va căuta plăcere fizică în această zonă erogenă - probabil prin fumat sau obiceiul de a mesteca gumă.

În perioada etapei falice, după Freud, copiii se îndrăgostesc de părintele de sex opus, exprimând deseori dorinţa de a se căsători cu ea sau el, o situaţie care este cunoscută sub denumirea *complexul lui Oedip,* dar vor avea curând experienţa unor sentimente conflictuale, pe măsură

6-12	Hărnicie ***versus*** inferioritate	Copiii de şcoală se obişnuiesc cu munca ocupându-se cu succes de cerinţele de a învăţa deprinderi noi; insuccesul duce la sentimente de inferioritate.
12-18	Identitate de sine ***versus*** confuzie de rol	Adolescenţii trebuie să dezvolte un sentiment de identitate de sine în mai multe domenii, precum ocupaţii şi gen, sau riscă să confunde rolurile la [illegible]
Tânăr adult	Intimitate ***versus*** izolare	Tinerii adulţi trebuie să dezvolte relaţii intime sau vor suferi de singurătate şi izolare.
Adult	Realizare ***versus*** stagnare	Adulţii trebuie să găsească modalităţi de a întreţine generaţiile următoare, prin îngrijirea şi educarea copiilor sau alte activităţi productive, sau ajung într-un punct de stagnare în viaţa lor.
Adultul în vârstă	Integritate psihică ***versus*** [illegible]	Adulţii mai în vârstă trebuie să ajungă la un sentiment de împlinire în viaţă sau vor simţi [illegible]

Freud - etapele psihosexuale		
Vârsta (ani)	Etapă	Caracteristicile
Naştere-1,5	Orală	Libidoul este localizat la nivelul gurii; sursa principală de plăcere fizică este suptul.
1,5-3	Anală	Copilul simte plăcere fizică prin defecare sau, mai târziu, prin reţinerea fecalelor.
3-6	Falică	Energia libidică se mută spre zona genitală. Copiii se îndrăgostesc de părintele de sex opus, dar trăiesc un conflict atunci când realizează că părintele de acelaşi sex este un rival puternic. Rezolvarea acestui conflict implică trimiterea forţată a libidoului spre inconştient şi încercarea de a adopta
6-12	Latentă	Libidoul rămâne reprimat şi inactiv.
12-18	Genitală	Energia libidică reapare în zona genitală; copilul dezvoltă din nou atracţia faţă de sexul opus - de data aceasta este direcţionată spre semeni.

Tabelul 1.1. ***Stadiile dezvoltării: Erikson şi Freud***

Erikson - etapele psihosociale		
Vârsta (ani)	Denumirea	Caracteristicile
Naştere-1,5	Încredere bazală ***versus*** neîncredere	Copiii trebuie să aibă relaţii de încredere cu părinţii. Dacă grija acordată este neadecvată, se va dezvolta în loc sentimentul de neîncredere
1,5-3	Autonomie ***versus*** ruşine	Pe măsură ce învaţă şi utilizează anumite deprinderi - mersul, mersul la toaletă şi altele - copiii încep să dezvolte sentimente de autonomie şi autocontrol. Nereuşita în îndeplinirea aşteptărilor poate duce la
3-6	Iniţiativă ***versus*** culpabilitate	Copiii au mai multă iniţiativă în relaţiile cu mediul, dar pot avea sentimentul de vină în urma conflictelor cu persoanele care îi îngrijesc.

dorinţele spre inconştient, un proces numit reprimare, care şterge şi amintirile conştiente ale acestor sentimente. Apoi, această pierdere este compensată printr-un efort susţinut de a adopta caracteristicile părintelui de acelaşi sex, un proces numit identificare.

Reprimare
Termen propus de Freud pentru procesul prin care dorinţele sau motivaţiile sunt trimise în subconştient, asociate cu etapa falică a dezvoltării psihosexuale.

Identificare
Proces freudian prin care copilul adoptă caracteristicile părintelui de acelaşi sex, în perioada etapei falice.

Deşi teoria lui Freud a avut o oarecare influenţă asupra adepţilor psihologiei genetice, aceştia nu au acceptat-o pe deplin niciodată, din mai multe motive. Primul motiv, elementele-cheie nu pot fi verificate sau dovedite ştiinţific. Mai mult, Freud s-a bazat în principal pe mecanisme neobservabile, precum motivaţii inconştiente, de aceea cercetările ştiinţifice sunt anevoioase. Ştiinţa se bazează pe observaţii măsurabile şi verificabile.

în ciuda neajunsurilor sale, teoria lui Freud despre dezvoltarea copilului include două concepte fundamentale care sunt în general acceptate în zilele noastre. Freud a fost primul psiholog specialist în dezvoltarea umană care a susţinut că natura şi educaţia interacţionează, fiind factori contributori importanţi în dezvoltarea copilului. în zilele noastre, aproape toţi specialiştii din domeniu adoptă această teorie a interacţiunii, acceptând atât rolul proceselor înnăscute, cât şi al factorilor de mediu în dezvoltarea copilului. în altă ordine de idei, Freud a sugerat că experienţele din prima perioadă a vieţii ar putea avea efecte importante asupra comportamentului ulterior. Majoritatea specialiştilor în dezvoltarea umană sunt de acord cu această idee şi numeroşi cercetători acordă o atenţie deosebită experienţelor din copilăria mică, în special relaţiilor cu

Dezvoltare psihosocială
Teorie a lui Erikson care susţine că oamenii evoluează trecând prin diverse etape ale dezvoltării personalităţii, bazată pe rezolvarea conflictelor dintre potenţialele rezultate pozitive sau negative ale schimbărilor de comportament.

Identitate
În teoria lui Erikson, este componenta personalităţii care se dezvoltă de-a lungul a opt etape ale vieţii şi care motivează progresul în aceste etape.

program sau model format în genele umane.

După Erikson, scopul final al oricărui individ este căutarea identităţii, care se dezvoltă treptat, în opt etape, dar, in fiecare etapă, individul trebuie să rezolve un conflict. O caracteristică pozitivă a personalităţii asociată cu această căutare a identităţii este în conflict cu aspectul negativ al acesteia, care rezultă din interacţiunea cu societatea. De exemplu, în etapa a doua prezentată de Erikson, abilităţile fizice nou-descoperite de un copilaş care începe să meargă - precum mersul sau controlul instinctelor - conduc la sentimente pozitive de *autonomie,* pe măsură ce copilul exercită un control din ce în ce mai mare asupra vieţii sale, dar aceste abilităţi noi tind să cauzeze şi conflicte în lumea socială a copilului - de exemplu, conflicte cu părinţii - care produc sentimente de *ruşine* şi *neîncredere.* Potrivit lui Erikson, rezolvarea cu succes a acestui conflict i-ar lăsa copilului un sentiment mai puternic de autonomie decât cel al ruşinii şi neîncrederii. Această rezolvare ar contribui apoi la adaptarea copilului la situaţiile conflictuale din următoarea etapă a dezvoltării psihosociale.

Abordare evoluţionist-biologică
Considerarea dezvoltării în principal ca un produs al adaptării evoluţioniste şi al proceselor biologice.

Etologie
Studiu al comportamentului animalelor în mediul natural dintr-o **perspectivă evoluţionistă.**

Abordările evoluţioniste şi biologice

O altă perspectivă teroretică importantă a cercetătorilor din domeniul dezvoltării copiilor este abordarea evoluţionist-biologică. Originile acestei tradiţii pot fi regăsite în opera lui Charles Darwin. Versiunea modernă a acestei abordări se bazează pe etologie, studiul com-

Etologia. în 1973, Konrad Lorenz şi Niko Tinbergen au primit premiul Nobel pentru studiul lor de pionierat, început în 1930, asupra comportamentului animalelor. Acest studiu a reprezentat baza pentru aplicarea principiilor etologice asupra dezvoltării copilului. Ei au identificat patru *mecanisme înnăscute* sau calităţi care definesc comportamentele în mod virtual sau înnăscut (Eibl-Eibesfeldt, 1989).

1. Aceste comportamente sunt *universale* pentru toţi membrii speciei.
2. Comportamentele sunt răspunsuri programate biologic la stimuli specifici, *aşadar nu necesită învăţare sau experienţă.*
3. Comportamentele devin *stereotip,* ceea ce înseamnă că apar de fiecare dată exact la fel.
4. Sunt *afectate minimal de influenţele mediului pe termen scurt.*

Exemplele pentru acest tip de comportament sunt numeroase, incluzând, de pildă, construirea muşuroiului de către furnici, migrarea gâştelor, ciugulitul la găini, formarea turmelor de antilope şi puricatul la primate. La oameni, comportamentele înnăscute sunt evidente în perioada copilăriei. Comportamentele de răspuns precum suptul, de exemplu, sunt întâlnite la toţi nou-născuţii, nu trebuie învăţate şi apar într-un pattern stereotip (acelaşi de fiecare dată), fiind influenţat foarte puţin de mediu.

Teme de gândire şi de discuţie Ce alte tipuri de comportament uman credeţi că ar putea fi de ajutor?

Unele dintre aceste comportamente, precum puricatul, sunt secvenţe complexe ale comportamentelor înnăscute, pe care etologii le numesc *ritualuri.* Acestea reprezintă un şir de răspunsuri care apar atunci când, de exemplu, păianjenii ţes pânza, veveriţele strâng hrana pentru iarnă, păsările fac cuiburi sau urşii îşi îngrijesc puii. Un ritual este acţionat de un anumit stimul din mediul animalului - precum temperatura, durata zilei, schimbări hormonale sau feromonale - ceea ce Lorenz a numit *mecanisme înnăscute.*

Perioadă sensibilă
- Perioadă de dezvoltare în care anumite comportamente sunt învăţate mai uşor sau mai repede.

Etologii consideră că numeroase ritualuri din comportamentul uman sunt acţionate, de asemenea, de stimuli foarte exacţi. Comportamentul maternal al alăptării, de exemplu, poate fi declanşat de plânsul unui copil şi este întărit de gesturile sugarului. Astfel, multe

mai uşor. Cercetătorii din domeniu au aplicat conceptul de perioadă sensibilă şi în cazul învăţării limbajului şi vorbirii (Newport, 1991) şi al dezvoltării rolului de gen (Money şi Annecillo, 1987). Cercetătorii moderni au identificat numeroase alte zone de dezvoltare în care procesele etologice şi evoluţioniste ar putea fi importante (Archer, 1992 ; Geary şi Bjorklund, 2000; Scarr, 1993).

Teoria ataşamentului dezvoltată de John Bowlby. Una dintre aplicaţiile ştiinţifice ale modelului etologic la comportamentul copilului este reflectată în lucrările unui fizician şi psihanalist englez, John Bowlby (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980). în cercetările sale, Bowlby a studiat problemele emoţionale ale copiilor crescuţi în instituţii. Aceşti copii au adesea dificultăţi în crearea şi menţinerea unor relaţii apropiate. Bowlby a explicat că problema provine din lipsa ataşamentului primar faţă de un părinte în perioada copilăriei. Preocuparea sa pentru acest domeniu l-a condus către o teorie a motivelor şi a modul de stabilire a legăturii dintre mamă şi copil (Bretherton, 1995 ; Holmes, 1995 ; Sroufe, 1986).

Teoria lui Bowlby este o combinaţie interesantă de etologie şi elemente de psihanaliză (Holmes, 1995 ; Sroufe, 1986). Asemenea lui Freud, Bowlby consideră că natura relaţiei mamă-bebeluş are o importanţă majoră pentru dezvoltarea ulterioară şi că experienţele din copilăria mică sunt purtate în inconştient. Asemenea etologilor, Bowlby a înţeles şi că în cazul fiinţelor umane, o relaţie apropiată între mamă şi bebeluş este esenţială pentru supravieţuirea copilului. Bebeluşii care rămân lângă mamă pot fi hrăniţi, protejaţi, educaţi şi transportaţi mai eficient decât cei care nu sunt aproape de mama lor. Studiile lui Bowlby au încurajat mai multe cercetări asupra ataşamentului şi a legăturilor umane şi asupra altor aspecte din dezvoltarea copilului care operează într-un context evoluţionist. Psihologii au investigat de atunci agresivitatea copiilor, interacţiunea cu semenii şi dezvoltarea cognitivă.

Psihologia evoluţionistă a dezvoltării
Abordare teoretică care pune accent pe originile evoluţioniste ale gândirii umane, emoţiilor şi abilităţilor cognitive.

Psihologia evoluţionistă a dezvoltării. O consecinţă mai recentă este

în orice caz, de vreme ce abilitatea de a rezolva probleme de matematică complexe nu afectează supravieţuirea sau abilitatea de a transmite genele, acest comportament are puţine şanse să afecteze evoluţia umană.

Psihologia evoluţionistă oferă şi un cadru potrivit pentru înţelegerea atributelor şi a sarcinilor evoluţioniste care definesc anumite perioade din copilărie. De exemplu, aşa cum aţi putut observa, anumite caracteristici ale bebeluşilor influenţează îngrijirea şi supravieţuirea lor. Bjorklund şi Pellegrini (2002) ne oferă un alt exemplu. Ei sugerează ***sociala*** că luptele în joacă dintre băieţi ar putea să îi ajute să înveţe anumite forme ale comportamentului social, pe care le vor folosi la vârste mai mari. Luptele în joacă sunt şi un exerciţiu important pentru dezvoltarea osoasă şi musculară.

Abordări behavioriste şi învăţare socială
Perspective asupra dezvoltării în care se acordă o importanţă majoră influenţelor mediului şi experienţelor de învăţare ca surse ale dezvoltării.

Abordările behavioriste şi învăţarea

Abordările behavioriste şi învăţarea socială se concentrează asupra faptului că o mare parte din comportamentul uman, în special comportamentul social, este dobândit, nu înnăscut. Factorii biologici au contribuţii importante în dezvoltarea umană, dar comportamentul învăţat ar putea fi mai important pentru înţelegerea dezvoltării umane. Psihologia comportamentală se bazează pe ideea că schimbările de comportament care apar pe măsură ce copiii cresc sunt *învăţate.* Ele rezultă din condiţionarea şi operarea altor principii de învăţare. *învăţarea* nu se referă numai la ce se întâmplă în sala de clasă. Este comportamentul cu potenţial pe termen lung care rezultă din practică, experienţă sau interacţiunea cu mediul.

Deprindere
Un tip de învăţare în care răspunsurile comportamentale descresc sau dispar ca rezultat al expunerii repetate la un stimul.

Un tip simplu de comportament învăţat care

Trimiteri la alte capitole
Deprindere-dezvăţ, o tehnică bazată pe principiile comportamentale, a fost utilă în studiul abilităţilor perceptive ale copiilor la vârste mici examinate în capitolul 5.

Condiţionare clasică
Model de răspuns învăţat ce implică reflexele, în care un stimul natural are potenţialul de a atrage acelaşi răspuns ca în cazul unui stimul necondiţionat, prin asociere sau combinare. Stimulul neutru devine condiţionat. Prin acest proces, un organism învaţă să răspundă la stimulii condiţionaţi în acelaşi fel în care răspunde la stimulii necondiţionaţi.

Condiţionarea clasică. Denumită uneori *condiţionare reflexă*, teoria condiţionării clasice a fost dezvoltată de fiziologul rus Ivan Pavlov (1849-1936). Aceasta implică învăţarea prin asociere, pe măsură ce reflexele sau alte comportamente reflexe sunt legate de alţi stimuli. în acest tip de învăţare, stimulul este denumit *stimul necondiţionat* (SNC), iar răspunsul la acest stimul este denumit *răspuns necondiţionat* (RNC). în experimentele întreprinse de Pavlov, de exemplu, câinii salivau (RNC) când li se arăta hrana (SNC). Apoi, stimulul este „condiţionat” ; mai exact, este prezentat un alt stimul împreună cu SNC, rezultatul fiind că noul stimul trezeşte acelaşi răspuns ca stimulul iniţial. De exemplu, câinii din experimentele lui Pavlov salivau (RNC) când auzeau sunetul unui clopoţel, care fusese în mod repetat asociat cu SNC (hrana). Sunetul clopoţelului, înainte neutru, a devenit un stimul condiţionat (SC).

Răspunsurile emoţionale ale copiilor sunt deseori rezultatul acestui tip de condiţionare. De exemplu, răspunsurile de frică sunt în mod natural trezite de stimuli cum ar fi durerea. Să ne gândim la un copil care merge la dentist pentru prima dată. Stimulii din acel mediu - stomatologul, cabinetul, instrumentele etc. - sunt neutre pentru copil şi nu au nici un efect special asupra comportamentului emoţional. Totuşi, o experienţă dureroasă pentru copil (SNC) în timpul vizitei poate trezi frica (RNC). Stimulii neutri din cabinetul stomatologic pot deveni apoi stimuli condiţionaţi (SC) prin asocierea cu SNC. După aceea, la vederea dentistului sau la auzul frezei, de exemplu, vor apărea răspunsuri de teamă. în acelaşi mod, multe frici obişnuite din copilărie pot fi reflexe învăţate în anumite locuri sau faţă de obiecte care iniţial nu erau

Condiţionare operantă
Model de răspuns învăţat care implică un comportament voluntar, în care consecinţele acestuia (încurajare sau pedeapsă) influenţează puternic dacă individul va repeta sau nu acel comportament

Multe dintre comportamentele copiilor de astăzi apar pur şi simplu pentru că sunt rezultatul unor consecinţe din trecut. Orice consecinţă care face să apară un anumit comportament se numeşte *factor de întărire.* Să analizăm următoarele exemple. Keshia, o fetiţă de 4 ani, ar putea : 1) împărţi jucăriile sale cu unprieten pentru că acest lucru produce deseori acţiuni similare din partea celuilalt copil; 2) face o scenă în supermarket pentru că uneori rezultatul este să primească o bomboană de la părinţi; 3) răsuci şi zgâlţâi clanţa de la uşa camerei de joacă pentru că acest comportament este eficient pentru a o deschide; 4) munci din greu la lecţiile de dans pentru că profesorul o laudă când dansează bine ; 5) să-şi pună mâinile la urechi când plânge fratele mai mic pentru că astfel sunetul neplăcut este redus.

Factori de întărire
Orice consecinţă care creşte posibilitatea apariţiei unui anumit comportament, întărirea poate fi pozitivă (se întâmplă ceva plăcut) sau negativă (nu se mai întâmplă ceva negativ).

Aşa cum se poate observa, factorii de întărire pot avea diferite forme. Cu toate acestea, se împart în două categorii: cei care duc la implicarea în ceva pozitiv şi sunt numiţi *factori de întărire pozitivă* şi cei care implică renunţarea la ceva ce produce neplăcere, numiţi *factori de întărire negativă.*

Pedeapsă
Orice consecinţă care scade posibilitatea apariţiei unui anumit comportament. Pedeapsa poate fi pozitivă (se întâmplă ceva neplăcut) sau negativă (este înlăturat un lucru plăcut).

Exemplele de mai sus arată de asemenea că procesul de întărire nu este specific numai răspunsurilor benefice sau oportune. întărirea măreşte posibilitatea de apariţie a oricărui comportament care duce la o consecinţă plăcută, fie că acel comportament este considerat potrivit (împărţirea jucăriilor), nepotrivit (a face o scenă în magazin) sau neutru (a deschide o uşă).

Cu toate acestea, nu toate consecinţele au efect de întărire. Comportamentul are uneori efecte neplăcute, iar acestea *reduc* posibilitatea ca aceste comportamente să reapară. Aceste consecinţe sunt denumite *factori de pedeapsă.* Este posibil să vă gândiţi la pedeapsă ca la ceva neplăcut, aplicat

Teoria învăţării sociale
Orice teorie care adaugă învăţarea prin observare la învăţarea clasică sau operantă ca proces prin care se schimbă comportamentul unui copil.

învăţare prin observare
Pattern de învăţare bazat pe factori de întărire indirectă, în care comportamentul unui observator se modifică ca rezultat al observării şi imitării unui model.

întărire sau pedeapsă. În aceste situații copiii învaţă prin substituţie şi dobândesc comportamente noi prin imitaţie.

După Bandura, pe măsură ce copiii cresc, dezvoltarea lor se bazează din ce in ce mai mult pe învăţare prin observare. învăţarea prin observare apare atunci când comportamentul unui observator este afectat de prezenţa comportamentului unui model (şi de multe ori şi consecinţele acelui comportament).

Modelare
Modificări ale comportamentului ca rezultat al observării comportamentului unui model, de obicei prin imitare.

Copiii sunt observatorii, iar modelele pe care se bazează comportamentele lor îi includ pe părinţi, profesori, fraţi, copiii de aceeaşi vârstă, celebrităţile sportive, personalităţile de la TV, eroii din ficţiune, chiar şi personajele din desene animate - aproape toate persoanele din lumea copilului.

Teme de gândire şi de discuţie Numiţi trei persoane sau personaje care v-au influenţat comportamentul prin intermediul învăţării prin observare în

Bandura şi alţi cercetători au studiat trei întrebări importante despre procesul de modelare :

1. Care modele vor influenţa cel mai mult comportamentul copilului ?
2. în ce circumstanţe va apărea cel mai des această influenţă?
3. Cum se schimbă comportamentul copilului ca rezultat al învăţării observaţionale ?

Răspunsul simplu la prima întrebare este că modelul cu o caracteristică pe care copilul o consideră atractivă sau pe care doreşte să o aibă el însuşi - precum un talent, inteligenţă, putere, frumuseţe sau popularitate - are cele mai mari şanse să fie imitat. Pot interveni totuşi şi alţi factori, inclusiv nivelul de dezvoltare al copilului şi tipurile de comportament care sunt modelate.

Circumstanţele în care *modelarea* este cea mai eficientă pot varia, dar

învăţare prin observare
Pattern de învăţare bazat pe factori de întărire indirectă, în care comportamentul unui observator se modifică ca rezultat al observării şi imitării unui model.

întărire sau de pedeapsă. în aceste situaţii, copiii învaţă prin substituţie şi dobândesc comportamente noi prin imitaţie.

După Bandura, pe măsură ce copiii cresc, dezvoltarea lor se bazează din ce în ce mai mult pe învăţare prin observare. învăţarea prin observare apare atunci când comportamentul unui observator este afectat de prezenţa comportamentului unui model (şi de multe ori şi consecinţele acelui comportament).

Modelare
Modificări ale comportamentului ca rezultat al observării comportamentului unui model, de obicei prin imitare.

Copiii sunt observatorii, iar modelele pe care se bazează comportamentele lor îi includ pe părinţi, profesori, fraţi, copiii de aceeaşi vârstă, celebrităţile sportive, personalităţile de la TV, eroii din ficţiune, chiar şi personajele din desene animate - aproape toate persoanele din lumea copilului.

Teme de gândire şi de discuţie Numiţi trei persoane sau personaje care v-au influenţat comportamentul prin intermediul învăţării prin observare în

Bandura şi alţi cercetători au studiat trei întrebări importante despre procesul de modelare :

1. Care modele vor influenţa cel mai mult comportamentul copilului ?
2. în ce circumstanţe va apărea cel mai des această influenţă?
3. Cum se schimbă comportamentul copilului ca rezultat al învăţării observaţionale ?

Răspunsul simplu la prima întrebare este că modelul cu o caracteristică pe care copilul o consideră atractivă sau pe care doreşte să o aibă el însuşi - precum un talent, inteligenţă, putere, frumuseţe sau popularitate - are cele mai mari şanse să fie imitat. Pot interveni totuşi şi alţi factori, inclusiv nivelul de dezvoltare al copilului şi tipurile de comportament care sunt modelate.

Copiii nu arată imediat un comportament învăţat de la modele. O ilustrare remarcabilă a acestui lucru a apărut într-unul dintre primele studii ale lui Bandura, în care un grup de copii au văzut un model răsplătit pentru că a avut un comportament agresiv faţă de un clovn gonflabil, iar al doilea grup a văzut că acelaşi comportament a fost pedepsit. Când li s-a dat ocazia să se joace cu păpuşa, copiii care au văzut încurajarea, au imitat comportamentul agresiv faţă de păpuşă, în timp ce grupul care a văzut pedeapsa nu a făcut la fel, dar, mai târziu, când au primit recompense pentru imitarea comportamentului agresiv, ambele grupuri le-au putut repeta cu acuratete (Bandura, 1965). Toţi copiii învăţaseră comportamentele noi, deşi cei care prin substituţie primiseră pedeapsă fuseseră inhibaţi în a le repeta. Această deosebire dintre învăţare şi repetare a fost un element foarte interesant pentru cercetătorii care studiau potenţialele efecte ale violenţei de la televizor asupra comportamentului agresiv al copilului, discutat în capitolele 10 şi 15.

Trimiteri la alte capitole
Teoria învăţării sociale a lui Bandura a fost un material interesant pentru cercetătorii care au studiat efectele potenţiale ale violenţei văzute la televizor asupra comportamentului agresiv al copiilor, discuţie din capitolele

Teoria lui Bandura menţionează de asemenea de ce copiii nu imită tot ceea ce văd în viaţa cotidiană. Este posibil ca un copil să nu poată imita un comportament observat deoarece nu a fost atent la ce făcea modelul, nu îşi aminteşte răspunsurile şi consecinţele acelei acţiuni, nu are abilităţile fizice pentru a repeta comportamentul modelului sau pur şi simplu nu are suficientă motivaţie să facă ceea ce a făcut modelul. Contribuţia lui Bandura din învăţarea prin observare la abordarea comportamentală, împreună cu includerea aspectelor cognitive ale dezvoltării, a crescut mult puterea de explicare a teoriei învăţării sociale.

Dezvoltare cognitivă
Schimbări în modul de gândire al copiilor şi modul de înţelegere a lumii înconjurătoare şi rezolvarea problemelor.

Abordările cognitive şi de dezvoltare

problemă şi apoi, în funcţie de răspunsul copilului, urmau alte întrebări care ar fi putut arăta raţionamentul copilului sau abordarea de rezolvare a problemei. începând cu a doua jumătate a anilor ’50, psihologii americani au început să descopere studiile lui Piaget şi acestea au fost reluate prin experimente controlate (Flavell, 1963). Teoria sa a generat numeroase întrebări noi despre dezvoltarea cognitivă a copiilor, precum modul de înţelegere a timpului, logica şi cauzalitatea. Numeroasele cărţi scrise de Piaget despre dezvoltarea copilului rămân una dintre cele mai mari contribuţii din acest domeniu adusă de un singur om de ştiinţă (Beilin, 1992).

Aspectul fundamental al teoriei lui Piaget, şi de multe ori cel mai dificil de înţeles, este conceptul că inteligenţa este un proces - nu ceva ce copilul *are,* ci ceva *ce face.* Copilul lui Piaget înţelege lumea prin acţiune sau operare asupra ei. Prin acest proces, *structurile cognitive* ale copilului sunt în permanentă schimbare.

De exemplu, Piaget ar descrie cunoştinţele unui bebeluş despre o minge în termenii acţiunilor pe care le poate face cu ea - să împingă mingea, să o apuce, să o ducă la gură şi aşa mai departe. Aceste acţiuni sunt o reflexie a structurilor cognitive din copilărie, denumite *scheme. Schemele* sunt structuri mentale pentru „cunoaşterea” obiectelor (precum mingea) şi pentru interacţionarea cu obiectele. Un bebeluş are puţine scheme, care sunt interrelaţionate în moduri simple. Pe măsură ce se dezvoltă, schemele cresc ca număr şi complexitate a organizării. Aceste două caracteristici ale structurilor cognitive ale copiilor - număr şi complexitate - definesc inteligenţa copilului într-o anumită perioadă a dezvoltării.

■ Trimiteri la alte capitole

Influenţa lui Piaget asupra înţelegerii dezvoltării cognitive este analizată mai detaliat în capitolul 7.

Schemele şi celelalte structuri cognitive sunt flexibile în modul în care sunt exprimate de fiecare copil, dar şi în modul în care se schimbă în timp. O schemă personală, precum apucarea, reflectă din ce în ce mai multă abilitate pe măsură ce copilul o aplică unui număr mai mare de obiecte. În acest fel, schemele devin din ce în ce mai individualizate

Adaptare

încercare a unui individ de a se adapta la mediu în moduri favorabile

două procese. Asimilarea necesită încercarea de a înţelege noile experienţe în termenii structurilor cognitive existente. Bebeluşul care duce totul la gură pentru a suge este o asimilare demonstrativă, la fel ca pentru un copil care abia merge şi care cheamă pe toată lumea spunând „tati”. Asimilarea poate necesita o anumită distorsionare a informaţiilor pentru a se potrivi în schemele existente ale copilului. încercarea de a include lucruri noi în ceea ce ştim deja este un mod de a ne adapta la viaţă şi lume.

Asimilare
Adaptare prin interpretarea noilor experienţe în termenii structurilor cognitive existente.

Acomodare
Adaptare prin structurile cognitive existente pentru a se potrivi cu noile experienţe.

Când informaţiile noi sunt prea diferite sau prea complexe, apare acomodarea. în acest caz, structurile noastre cognitive se schimbă pentru a integra experienţele noi. De exemplu, un copil învaţă în cele din urmă că nu toate obiectele sunt de supt, aşa cum un copil care abia merge învaţă că pentru persoane diferite se folosesc denumiri sau nume diferite. în primul rând, prin acomodare, numărul şi complexitatea structurilor cognitive ale copiilor cresc - adică se dezvoltă inteligenţa.

Piaget a presupus că asimilarea şi acomodarea operează foarte strâns una cu cealaltă. Un copil în creştere face în mod continuu anumite distorsionări ale informaţiilor pentru a le asimila în structurile existente, realizând în acelaşi timp şi mici modificări în aceste structuri pentru a face loc noilor obiecte sau evenimente. Interpunerea acestor două funcţii ilustrează un alt aspect important din teoria lui Piaget, conceptul de *constructivism.* Cunoştinţele copiilor despre evenimentele din mediul lor nu reprezintă o reproducere exactă a acelor evenimente - nu sunt ca o fotografie perfectă a ceea ce au văzut sau o înregistrare precisă a ceea ce au auzit. Copiii iau informaţiile din mediu şi le prelucrează,

Etapele dezvoltării cognitive
Cele patru etape sau perioade ale dezvoltării stabilite de Piaget, bazate pe metodele prin care copiii cunosc lumea, de la inteligenţa senzorimotoare şi preoperaţională la inteligenţa concretă operaţională şi operaţiile formale.

• Perioada *senzorimotoare* reprezintă primii doi ani de viaţă. Schemele iniţiale ale copilulului sunt reflexe simple, iar cunoştinţele despre lume sunt limitate la interacţiunea fizică a acestuia cu oameni şi obiecte.

• în timpul *perioadei preoperaţionale,* de la aproximativ 2 la 6 ani, copilul începe să folosească simboluri, precum cuvinte şi numere, pentru a reprezenta lumea în mod cognitiv.

• *Perioada operaţiilor concrete* durează de la aproximativ 6 la 11 ani. în această etapă, copiii pot efectua operaţii mentale asupra cunoştinţelor pe care le posedă, ceea ce face posibilă un fel de rezolvare logică a problemelor, care nu putea avea loc în perioada preoperaţională.

• Etapa finală, perioada *operaţiilor formale*, se extinde de la aproximativ 12 ani până la maturitate. Această perioadă include toate operaţiile abstracte de nivel înalt, permiţând copiilor să se ocupe doar de evenimente sau relaţii care sunt posibile, spre deosebire de cele care există în realitate.

Procesarea informaţiilor
Mod de percepere a cogniţiei, memoriei şi inteligenţei ca procese neurofiziologice sau prin analogie cu structurile şi funcţiile unui calculator.

Acurateţea teoriei lui Piaget a fost studiată intens în ultimii ani. în capitolul 7 vom analiza cele patru etape în detaliu şi vom descrie dovezile pe care le-au adunat psihologii, atât pe cele care sprijină, cât şi pe cele care pun la îndoială diferitele aspecte ale acestei teorii.

Modelul procesării informaţiilor

Teme de gândire şi de discuţie
Care sunt avantajele şi dezavantajele conceptualizării minţii în termenii operaţiilor digitale?

O a doua abordare cognitivă a dezvoltării este procesarea informaţiilor, descrisă mai detaliat în capitolul 8. Teoreticienii procesării informaţiilor privesc cogniţia ca pe un sistem compus din trei părţi.

1. Informaţiile din lumea înconjurătoare oferă datele de intrare pentru sistem, atunci când pătrund în simţurile noastre sub formă de imagini, sunete, gusturi şi aşa mai

În ultimii ani, punctul de vedere al procesării informaţiei a apărut ca o abordare principală în studiul cogniţiei umane. Popularitatea sa este reflectată în parte de interesul crescut pentru *ştiinţele cognitive,* un domeniu interdisciplinar în care cercetătorii din biologie, matematică, filosofie, neuroştiinţe şi alte discipline încearcă să înţeleagă cum funcţionează mintea umană (de exemplu, Keil, 1998 ; Osherson, 1990; Siegler şi Alibali, 2005).

^Trimiteri la alte capitole
Influenţa informaţiei în modelele de procesare asupra înţelegerii dezvoltării cognitive a copilului va fi discutată detaliat în capitolul 8.

Abordare socioculturală
Perspectivă teoretică prezentată de Vîgotski, care pune accentul pe învăţarea copiilor prin interacţiunea cu alte persoane şi rezolvarea problemelor în contextul societăţii şi culturii respective.

Abordarea socioculturală: contribuţia lui Vîgotski

Cercetătorii din domeniul dezvoltării cognitive investighează de obicei modul de gândire al copiilor, cerându-le să se gândească la probleme legate de condiţii foarte îndepărtate de situaţiile zilnice în care copiii îşi folosesc de obicei abilităţile cognitive. Mai mult, teoreticienii dezvoltării cognitive localizează sursele de schimbare a gândirii în primul rând în capul fiecărui copil. Abordarea socioculturală, pe care o descriem în detaliu în capitolul 7, oferă o perspectivă foarte diferită, care consideră că dezvoltarea apare în contexte sociale, culturale şi istorice. Aceste contexte includ alte persoane, precum părinţii şi profesorii, persoane care sprijină şi ghidează activităţile cognitive ale copiilor, precum şi instrumentele culturale şi tradiţiile care conturează procesele mentale. Aşadar, definirea

^Trimiteri la alte capitole
Influenţa abordării socioculturale asupra înţelegerii dezvoltării cognitive va fi discutată mai detaliat în capitolul 7.

problemelor împreună cu o altă persoană, de obicei un părinte sau profesor (Greenfield, 2004 ; Rogoff, 1998). Să ne gândim de exemplu la un copil mexican care învaţă să ţeasă îndeletnicire esenţială pentru economia satului din America Centrală în care trăieşte. Mama fetiţei sau o altă persoană adultă îi arată cum se face un model complex de împletitură. Fetiţa va reproduce apoi modelul cât de bine va putea, cerând lămuriri când devine prea greu pentru ea. Din punctul de vedere exprimat de Vîgotski, ele rezolvă împreună o problemă „Cum împletim acest pulover pentru a-l vinde turiştilor la târg?". În Statele Unite ale Americii, un grup de fete cercetaşe ar putea primi sarcina de a vinde prăjiturele în cartier. Persoanele mai în vârstă care le sfătuiesc, fetele cu mai multă experienţă din grup, le vor ghida în procesul de rezolvare a problemei, „Cum vindem prăjiturile?". La început, adultul îşi asumă cea mai mare parte a responsabilităţii pentru a ghida procesul de rezolvare a problemei, dar, treptat, responsabilitatea [illegible] apoi în totalitate către copil. Limbajul joacă un rol important în acest proces, în două moduri. În primul rând, limbajul descrie şi transmite copiilor corpul bogat de cunoştinţe care există în lume. În al doilea rând, oferă mijloacele sau metoda pentru rezolvarea problemei, aceasta fiind demonstrată mai întâi de adult, apoi adoptată de către copil.

Acest transfer al controlului de la adult la copil reflectă ideea lui Vîgotski că dezvoltarea este un proces de internalizare (Cox şi Lightfoot, 1997). Corpul de cunoştinţe şi instrumentele gândirii există la început

Caseta 1.3 *Teorii ca explicaţii ale comportamentului*

De multe ori, oamenii se gândesc la teorii ca la ceva abstract, care nu face parte din viaţa cotidiană. Cu toate acestea, numeroase teorii despre dezvoltarea copilului s-au înrădăcinat în gândirea majorităţii oamenilor din Statele Unite şi sunt folosite în mod frecvent ca explicaţii ale comportamentului.

De exemplu, revista *Timv* a publicat în 1999 (16 august) un articol intitulat „Este acesta cel mai rău copil din Alabama?". Este povestea unui băiat de 10 ani. Lance Landers. care fusese exmatriculat de un judecător din toate şcolile publice din Alabama, după ce s-a manifestat violent faţă de un pedagog într-un autobuz şcolar şi a ameninţat că va trage de volan şi va cauza un accidcnt. Printre faptele lui Lance se mai numără aceia de a fi aruncat cu baterii în alţi elevi, de a fi sculptat în tăvile cu mâncare din cantină, de a fi desenat imagini cu el bătând alţi copii cu bâta de baseball şi de a-l fi salutat pe director folosind cuvinte obscene.

De unde provine comportamentul lui Lance? Puneţi această întrebare într-o sală plină de adulţi din Statele Unite şi veţi primi o varietate de răspunsuri, printre care:

- **Lance suferă de ADHD sau alte tulburări şi ar trebui să primească un tratament.**
- **Lance nu a avut o legătură afectivă cu părinţii când era mic, ceea ce i-a lăsat sentimentul de nesiguranţă şi neîncredere în ceilalţi.**
- **Părinţii lui Lance nu l-au supravegheat bine, nu l-au disciplinat şi nu l-au ghidat:**
  - **este posibil ca aceştia să îi fi oferit modelul comportamentului agresiv;**
  - **este posibil să îl fi încurajat sau să nu îl fi pedepsit pentru comportamentul agresiv.**
- **Lance are modele de violenţă din alte surse din mediu precum:**
  - **jocuri pe calculator sau video;**
  - **cartierul sau prietenii.**
- **Este posibil ca Lance să nu înţeleagă bine cum să rezolve şi cum să răspundă la problemele sociale; el ar putea crede că violenţa şi agresivitatea sunt singurele variante.**
- **Comportamentul lui Lance reflectă influenţe cu amploare mai mare din societatea noastră, precum:**
  - **standarde de comportament permisive din familiile şi şcolile noastre, fiind mai dificil pentru părinţi şi alţi educatori să aleagă momentele cele mai potrivite şi metodele cele mai bune pentru o disciplinare eficientă;**
  - **ruperea familiilor extinse şi legăturilor din comunitate, care au fost pentru copii ca un tampon împotriva stresului familial şi personal;**
  - **mass media saturată de modele violente [illegible] echivalată cu masculinitatea, care nu oferă modele alternative pentru rezolvarea problemelor sau nu transmite mesaje clare despre consecinţele negative ale comportamentului violent fizic;**
  - **un sistem de asigurări de sănătate care din motive financiare reduce de multe ori problemele sociale complexe şi emoţionale la dezechilibre chimice care pot fi tratate numai cu pastile.**

Toate aceste răspunsuri reflectă teoriile despre dezvoltarea copilului descrise în acest capitol, folosite ca explicaţii pentru comportamentele zilnice. După cum puteţi vedea, explicaţiile psihologice ale comportamentului uman au pătruns în societatea şi cultura noastră.

Primul tip de răspuns - că Lance are un fel de tulburare care necesită medicaţie - reflectă în mod clar modelul biologic al dezvoltării. Se consideră că problemele de comportament îşi au rădăcinile în genetică şi fiziologie. Cea de-a doua explicaţie - că Lance nu a avut o relaţie bună cu părinţii - este un ecou al studiilor lui John Bowlby despre ataşament şi caracterul special al legăturilor de ataşament din copilărie asupra dezvoltării ulterioare sociale şi emoţionale. Următoarele doua tipuri de răspuns - că părinţii lui Lance nu l-au [illegible] ghidat corect sau că a învăţat compor-tamentul violent din alte surse - oglin[desc] abordările comportamentale şi de învăţare socială prin accentul asupra conceptelor de încurajare şi învăţare prin observare. Ideea că Lance nu ar fi înţeles bine cum să rezolve şi să reacţioneze la problemele sociale reflectă perspectivele dezvoltării cognitive asupra comportamentului uman. Lance, asemenea tuturor oamenilor, a construit de-a lungul timpului modele mentale pentru înţelegerea şi reacţionarea la aceste probleme. Studiile sprijină părerea că acei copii foarte agresivi tind să aibă modele cognitive despre alţii la fel de agresive în intenţii şi motivaţii (Rubin, Bukowski şi Parker, 1998). Ultima explicaţie - că purtarea lui Lance reflectă probleme pe scară mai largă în societate - corespunde părerilor contextuale şi socioculturale, care analizează dezvoltarea într-un cadru mai larg. Din această perspectiva, explicaţiile care caută răspunsurile numai în Lance (factorii biologici şi abilităţile sale cognitive, sau experienţele sale din copilărie, sau răspunsurile sale la elementele încurajatoare din mediu) ignoră o parte importantă a imaginii. Fiecare dintre aceste lucruri poate contribui la comportament, dar noi vom înţelege pe deplin comportamentul lui Lance -

Teme de gândire şi de discuţie

Care abordare pentru explicarea dezvoltării umane - psihanalitică, evoluţionistă, învăţare din mediu, cognitivă sau socioculturală - se potriveşte cel mai bine cu părerea dumneavoastră despre modul nostru de dezvoltare? De ce?

Internalizare

Termenul lui Vîgotski pentru asimilarea de către copii a informaţiilor semnificative din punct de vedere cultural, în primul rând prin limbaj şi interacţiuni cu alţii în medii culturale semnificative.

Rezumatul capitolului 1

Obiectivul de învăţare 1.1 Descrierea modului în care contextele istorice au influenţat percepţia asupra dezvoltării copilului

1. Care sunt componentele modelului ecologic propus de Bronfenbrenner? Cum ne ajută acest model să înţelegem dezvoltarea copilului?

Modelul ecologic propus de Bronfenbrenner are patru părţi. *Microsistemul* este format din mediile care influenţează direct copilul prin participarea imediată a acestuia. *Mezosistemul* se referă la sistemul de relaţii dintre microsistemele copilului. *Exosistemul* se referă la mediul social care poate afecta copilul, dar la care copilul nu participă direct. *Macrosistemul*, în care sunt implicate cultura şi subcultura în care trăieşte copilul, îl afectează prin concepţii, valori şi tradiţie. Modelul lui Bronfenbrenner ne ajută să înţelegem dezvoltarea copilului prin analizarea interacţiunii caracteristicilor unice ale copilului (trăsături ale personalităţii, trăsături fizice şi abilităţi intelectuale) cu mediul acestuia.

2. Ce se înţelege prin nişa culturală a copilăriei? Care sunt cele trei componente principale ale sale?

Nişa culturală a copilăriei se referă la faptul că influenţa culturală este un aspect integrant al dezvoltării copilului. Cele trei componente majore sunt *cadrul fizic* al copilului şi condiţiile zilnice de viaţă, *tradiţiile de educaţie, concepţiile şi scopurile educaţiei.*

3. Daţi câteva exemple de contexte culturale ale dezvoltării copilului.

Copiii din clasa medie americană participă în mare parte, de la vârste foarte mici, la activităţi organizate de gimnastică, dans sau fotbal. Acest lucru le favorizează contactul cu semenii de aceeaşi vârstă. Acesta este un exemplu de context cultural pentru activităţile zilnice. A i se permite copilului să exploreze în zone „permise pentru copii" este o tradiţie în educaţie pe care o urmează mulţi americani. Aşteptările părinţilor legate de momentele când copilul ar trebui să atingă anumite praguri în dezvoltare, precum să mănânce singuri, este un exemplu de scop al educaţiei influenţat de cultură.

4. Cum afectează istoria studiul nostru şi înţelegerea dezvoltării copilului?

Deşi cercetătorii din domeniul dezvoltării copilului fac eforturi să găsească informaţiile care vor rezista în timp şi care sunt valabile pentru copiii de pretutindeni, multe subiecte abordate reflectă *preocupările sociale* ale *unei anumite perioade de timp.* De exemplu, în ultimele decade au fost acceptate şi recunoscute schimbările din structura familiei, familii conduse de cupluri de acelaşi sex şi numărul crescut de femei în rândul forţei de muncă, înainte de 1970, aceste teme ar fi putut fi considerate „probleme" sociale, în mod similar, cercetătorii au devenit mai conştienţi de ideea că experienţele americanilor de origine europeană, din clasa mijlocie, în secolul XX, nu pot fi generalizate cu cele ale indivizilor care trăiesc în alte culturi şi alte timpuri.

5. în ce măsură se poate afirma despre copilărie că e o constructie socială?

Obiectivul de învăţare 1.2 înţelegerea influenţelor naturii şi hranei, stabilităţii şi schimbării, uniformităţii şi diversităţii în dezvoltarea copilului

1. Cum contribuie natura şi educaţia la dezvoltarea copilului?

2. De ce unii cercetători se concentrează pe stabilitate şi continuitate în dezvoltare, în timp ce alţii se concentrează pe

3. De ce unii cercetători se concentrează pe dezvoltarea tipică sau normală, iar alţii se concentrează pe variaţiile individuale?

4. Daţi câteva exemple de elemente universale de dezvoltare în comparaţie cu metodele diferite din

Cercetătorii sunt în general de acord că atât firea, cât şi educaţia joacă un rol în dezvoltare. Cu toate acestea, relaţia exactă dintre ele este încă o temă de dezbatere. Unii cercetători consideră că factorii biologici ***(firea)*** joacă un rol esenţial, mediul fiind cel care modifică unele caracteristici inerente. Alţii consideră că factorii biologici sunt o fundaţie pentru dezvoltare, diferenţele semnificative în rezultate sunt determinate de experienţă ***(educaţie).***

Un cercetător acordă o atenţie specială concepţiilor legate de dezvoltare. ***Modelul continuităţii*** susţine că mai multe abilităţi individuale, dobândite pe rând, compun comportamentul uman, producând comportamente din ce în ce mai complexe, indicând o schimbare cantitativă. în ***modelul discontinuităţii,*** dezvoltarea apare în etapele cu perioade relativ stabile ale dezvoltării, întrerupte de schimbări bruşte. în acest model, dezvoltarea implică schimbări calitative în abilităţile şi comportamentele anterioare. Cercetătorii sunt de acord că anumite procese ale dezvoltării sunt descrise cu mai multă acurateţe de un model, iar altele de un model opus.

Cercetarea ***normativă*** se concentrează pe copilul „mediu” din punct de vedere statistic, cu scopul de a identifica şi descrie cum are loc dezvoltarea, pas cu pas. Cercetarea asupra dezvoltării ***idiografice*** se concentrează pe fiecare copil şi pe factorii care produc diversitatea umană. Mai mult, studiile asupra variaţiilor individuale le permit cercetătorilor să găsească cu precizie originea dezvoltării atipice.

Elementele universale de dezvoltare sunt comportamente sau modele de comportament care îi caracterizează pe copiii de pretutindeni. Aceste universalităţi sunt adânc înrădăcinate în

Obiectivul de învăţare 1.3 Descrierea modului de aplicare a cunoştinţelor din cercetare asupra dezvoltării copilului în contexte din viaţa reală

1. în ce contexte din viaţa reală se aplică studiile despre dezvoltarea copilului?

Studiile despre dezvoltarea copilului pot fi aplicate într-o varietate de contexte, inclusiv educaţia părinţilor, şcoală, mediile de îngrijire a copiilor şi pot avea impact şi asupra

Obiectivul de învăţare 1.2 înţelegerea influenţelor naturii şi hranei, stabilităţii şi schimbării, uniformităţii şi diversităţii în dezvoltarea copilului

1. Cum contribuie natura şi educaţia la dezvoltarea copilului?

2. De ce unii cercetători se concentrează pe stabilitate şt continuitate în dezvoltare, în timp ce alţii se concentrează pe

3. De ce unii cercetători se concentrează pe dezvoltarea tipică sau normală, iar alţii se concentrează pe variaţiile individuale?

4. Daţi câteva exemple de elemente universale de dezvoltare în comparaţie cu metodele diferite din punct de vedere

Cercetătorii sunt în general de acord că atât firea, cât şi educaţia joacă un rol în dezvoltare. Cu toate acestea, relaţia exactă dintre ele este încă o temă de dezbatere. Unii cercetători consideră că factorii biologici ***(firea)*** joacă un rol esenţial, mediul fiind cel care modifică unele caracteristici inerente. Alţii consideră că factorii biologici sunt o fundaţie pentru dezvoltare, diferenţele semnificative în rezultate sunt determinate de experienţă ***(educaţie).***

Un cercetător acordă o atenţie specială concepţiilor legate de dezvoltare. ***Modelul continuităţii*** susţine că mai multe abilităţi individuale, dobândite pe rând, compun comportamentul uman, producând comportamente din ce în ce mai complexe, indicând o schimbare cantitativă. în ***modelul discontinuităţii,*** dezvoltarea apare in etapele cu perioade relativ stabile ale dezvoltării, întrerupte de schimbări bruşte. în acest model, dezvoltarea implică schimbări calitative în abilităţile şi comportamentele anterioare. Cercetătorii sunt de acord că anumite procese ale dezvoltării sunt descrise cu mai multă acurateţe de un model, iar altele de un model opus.

Cercetarea ***normativă*** se concentrează pe copilul „mediu” din punct de vedere statistic, cu scopul de a identifica şi descrie cum are loc dezvoltarea, pas cu pas. Cercetarea asupra dezvoltării ***idiografice*** se concentrează pe fiecare copil şi pe factorii care produc diversitatea umană. Mai mult, studiile asupra variaţiilor individuale le permit cercetătorilor să găsească cu precizie originea dezvoltării atipice.

Elementele universale de dezvoltare sunt comportamente sau modele de comportament care îi caracterizează pe copiii de pretutindeni. Aceste universalităţi sunt adânc înrădăcinate in

Obiectivul de învăţare 1.3 Descrierea modului de aplicare a cunoştinţelor din cercetare asupra dezvoltării copilului în contexte din viaţa reală

1. în ce contexte din viaţa reală se aplică studiile despre dezvoltarea copilului?

2. Daţi câteva exemple de studii

Studiile despre dezvoltarea copilului pot fi aplicate într-o varietate de contexte, inclusiv educaţia părinţilor, şcoală, mediile de îngrijire a copiilor şi pot avea impact şi asupra evoluţiei politicii sociale.

Cercetările din domeniul dezvoltării copilului îi informează

această informaţie în modelul procesării informaţiei, cunoştinţele se construiesc prin metode specifice domeniului. în modelul lui Piaget, pe măsură ce se dezvoltă structuri mai complexe ale cunoaşterii, capacitatea cognitivă a copilului este percepută ca modificată din punct de vedere calitativ.

5. Prin ce asumpţii şi idei se caracterizează abordarea sociocul-turală a lui Vîgotski?

Caracteristicile definitorii ale abordării socioculturale reprezintă o accentuare a ***procesului social***, ***practicilor culturale*** şi a ***contextelor de dezvoltare cotidiene***. Vîgotski a presupus că dezvoltarea mentală a copilului, precum gândirea, limbajul şi procesele logice, se dezvoltă prin inter- acţionarea cu ceilalţi, în special cu părinţii. După Vîgotski, abilităţile intelectuale sunt specifice culturii în care este crescut copilul.

6. Unde aţi putea încadra modelul ecologic şi de mediu al lui Bronfenbrenner şi perspectiva contextuală în această înlănţuire de abordări teoretice ale dezvoltării copilului?

Toate teoriile discutate în acest capitol acceptă ideea că experienţele noastre şi mediul în care suntem crescuţi au o influenţă asupra dezvoltării copilului. Pentru Freud, Erikson şi Piaget, motorul dezvoltării vine din fiecare individ. în condiţionarea clasică şi cea operantă, mediul este catalizatorul schimbărilor din comportament. în abordarea evoluţionistă, mediul influenţează dezvoltarea individuală prin implicarea comportamentelor înnăscute. Una dintre componentele principale ale perspectivei contextuale

aplicate de dezvoltarea copilului.

de somn şi strategii de disciplinare. Şcolile şi instituţiile de îngrijire a copiilor beneficiază de studii despre abilităţile academice, pregătirea pentru şcoală şi agresivitatea faţă de semeni. Vaccinările, îngrijirile medicale, concediul de maternitate/paternitate şi problemele de custodie sunt o parte din temele politicii sociale către care se adresează studiile de dezvoltare a copilului.

3. Care este legătura dintre contextele dezvoltării descrise în acest subcapitol şi modelul ecologic al lui Bronfenbrenner, descris în subcapitolul anterior?

Conform modelului lui Bronfenbrenner, părinţii reprezintă microsistemul unui copil, nivelul primar de influenţă asupra dezvoltării copilului. Relaţiile părinţilor cu profesorii şi educatorii din mezosistem, acele domenii din viaţa unui copil

Obiectivul de învăţare 1.4
Cele cinci perspective teoretice principale din domeniul dezvoltării copilului

1. Ce asumpţii şi opinii stau la baza abordărilor psihanalitice ale lui Freud şi Erikson?

Presupunerile de bază sunt că firea şi educaţia interacţionează ca factori contributivi semnificativi în dezvoltarea copilului şi că experienţele din copilăria mică, în special relaţiile cu părinţii, influenţează rezultatele din viaţa de mai târziu. în timp ce ***modelul psihosexual propus de Freud*** se încheie în adolescenţă, ***modelul psihosocial propus de Erikson*** sugerează că dezvoltarea emoţională şi socială continuă toată viaţa. Ambele modele susţin părerea că toţi copiii trec printr-o serie de etape predictibile. Parcurgerea fiecărei etape are influenţă directă asupra completării cu succes a etapei anterioare.

2. Ce aspecte din dezvoltarea copilului ne ajută să înţelegem etologia şi psihologia evoluţionistă?

Conform acestor teoreticieni, stadiile dezvoltării au atât elemente determinante imediate, cât şi evoluţioniste. Elementele determinante imediate includ mediul şi experienţele. ***Elementele determinante evoluţioniste*** sunt comportamentele moştenite care au devenit parte integrantă a speciei, datorită selecţiei naturale. în cazul fiinţelor umane, comportamentele înnăscute sunt evidente în special în perioada copilăriei mici şi sunt evidenţiate de reflexele înnăscute ale suptului. Un proces înnăscut evoluţionist ar putea controla modelul de răspuns dintre mamă şi copil în perioada alăptării.

3. Prin ce se aseamănă şi se deosebesc condiţionarea clasică, condiţionarea operantă şi învăţarea socială?

Asemănarea acestor modele este că ele se concentrează pe modul de învăţare al copilului. învăţarea este definită ca o schimbare de comportament datorită experienţei sau interacţiunii cu mediul. în toate modelele, un anumit tip de stimuli este catalizatorul învăţării. în ***condiţionarea clasică*** comportamentul învăţat este un răspuns involuntar. în mod invers, ***comportamentul operant*** este un răspuns voluntar. Comportamentul unui copil are mai multe şanse să se repete dacă este experimentată o consecinţă plăcută, în ***învăţarea***

4. Prin ce se aseamănă şi se deosebesc teoria lui Piaget de dezvoltare cognitivă şi procesul

Capitolul 2

Studiul dezvoltării copilului şi contextele sale

STUDIUL ASUPRA COPIILOR
Obiectivul de învăţare 2.1. Explicarea procesului în urma căruia cercetătorii emit ipoteze; în condiţii de obiectivitate

De la observaţie şi teorie la ipoteze Asigurarea obiectivităţii

METODELE FOLOSITE ÎN STUDIEREA COPIILOR

Obiectivul de învăţare 2.2. Compararea celor mai folosite tehnici de ccrcetare în

studiul Metodele descriptive

• *Observaţia* • *Metoda interviului* • *Studiile do caz* Studiile corelaţionale
Discuţii: *Discuţii cu un psiholog specializat în psihologie transculturală* Studiile experimentale

STUDIUL DEZVOLTĂRII
Obiectivul de învăţare 2.3. Analiza punctelor tari şi a limitelor celor patru metode de bază din studiul dezvoltării copilului ca proces

Studiile longitudinale
Aplicaţii: *Consumatori înţelepţi ai studiilor despre dezvoltare* Studiile transversale
Designul secvenţial Metoda microgenetică

TEME ÎN STUDIILE ASUPRA COPIILOR
Obiectivul de învăţare 2.4. înţelegerea temelor speciale implicate în studiile asupra copiilor Consideraţiile etice în studiul dezvoltării copilului Consideraţiile culturale în studiul dezvoltării copilului Discuţii: *Studierea orfanilor bolnavi de SIDA din Africa*

|^|e 16 aprilie 2007, teroristul Soung-H.ui Cho a omorât 32 dintre colegii sâi ^■^studenţi şi profesori când a deschis focui într-un cămin şi o sală de clasă de la
I Virginia Tech din Blacksburg, Virginia. în urma acestei crime în masă, una dintre cele mai sângeroase din istoria SUA. oamenii se tot întrebau „de ce?". Ce ar putea să îl determine pe un tânăr student să comită un act criminal atât o'e

Studiul asupra copiilor

Obiectivul de învăţare 2.1
Explicaţi procesul în urma căruia cercetătorii emit ipoteze în condiţii de obiectivitate.

^Trimiteri (a alte capitole
în capitolul 1 aţi observat că explicaţiile legate de comportamentul copiilor sunt aceleaşi pentru viaţa cotidiană şi că aceste explicaţii reflectă deseori abordările teoretice pentru înţelegerea comportamentului copilului. Metodele de cercetare sunt strategii pe care cercetătorii le utilizează încercând să înţeleagă care dintre explicaţiile posibile pentru un anumit comportament este cea mai bună sau adecvată.

în capitolul 1 aţi observat că explicaţiile legate de comportamentul copiilor sunt aceleaşi pentru viaţa cotidiană şi că aceste explicaţii reflectă deseori abordările teoretice pentru a înţelege comportamentul copilului. De exemplu, au fost oferite numeroase explicaţii pentru gestul extrem de violent de la Virginia Tech, inclusiv boală mentală, izolare socială, acces facil la arme, obsesii personale cu caracter violent şi o viaţă de familie agitată. Dar cum putem şti dacă o anumită explicaţie pentru un comportament al copilului este de fapt adevă- rată? Când încercăm să înţelegem motivele pentru comportamentul agresiv al copiilor, de unde ştim care explicaţie este cea „corectă” ? Mai mult, analizând într-un spectru mai larg decât cel oferit de momentul masacrului de la Virginia Tech, cum putem explica

În studiul dezvoltării copilului, o teorie este un set integrat de principii care explică şi prezic comportamentul. Cercetătorii extrag aceste principii explicative direct din teorie (de exemplu, „Johnny este agresiv deoarece şi-a creat modele de agresiune din mediul înconjurător, în special din violenţa de la TV”). Pe baza acestui enunţ, cercetătorii generează apoi o ipoteză sau predicţie (de exemplu, „Vizionarea programelor violente de televiziune va creşte tendinţa copiilor de a se comporta în mod agresiv”). Ipoteza este astfel un enunţ care propune punerea în relaţie a factorilor sau variabilelor. Variabilele ar fi: 1) vizionarea programelor violente; 2) agresivitatea în copilărie. Relaţia propusă ar fi că vizionarea frecventă a programelor violente creşte comportamentul agresiv al copiilor. O investigare ulterioară ar putea apoi pune bazele unui studiu pentru a testa această ipoteză.

Teorie
Set extins de principii care descriu relaţia dintre un fenomen şi factorii ipotetici care îl pot afecta.

Ipoteză
Relaţie stabilită prin deducţie dintre un fenomen şi un factor ipotetic care îl afectează, dar care nu este susţinut încă de multe dovezi.

Teme de gândire şi de discuţie
Ce studiu aţi putea concepe pentru a testa această ipoteză?

Obiectivitate
Caracteristică a cercetării ştiinţifice; procedurile şi subiectul de studiu al investigaţiilor trebuie să fie formulate în aşa fel încât toată lumea să fie de acord cu ele, în principiu.

Asigurarea obiectivităţii

În efectuarea studiilor asupra dezvoltării copilului, una dintre preocupările majore este asigurarea obiectivităţii. Mai exact, toţi cercetătorii care fac acelaşi studiu, în aceeaşi manieră, ar trebui să ajungă la aceleaşi rezultate. Atenţia

agresivitate - de exemplu lovire sau folosirea de apelative sau porecle. în mod similar, să presupunem că sunteţi interesaţi să studiaţi gradul de altruism al copilului - dorinţa de a-i ajuta pe ceilalţi fără a aştepta o recompensă. Altruismul ar putea fi definit iniţial în termenii comportamentului de întrajutorare şi apoi să se dezvolte o procedură pentru observarea şi evaluarea acelor comportamente. în acest fel, conceptele abstracte, precum „agresivitate” sau „altruism” devin obiective măsurabile în mod ştiinţific.

O a treia metodă de a obţine obiectivitatea - un alt aspect al evaluării - este de a transforma toate elementele din studiu în elemente *cuantificabile,* mai exact, să poată fi numărate. într-un studiu cantitativ, cercetătorul numără nu numai comportamentele copilului, dar şi factorii despre care cercetătorul presupune că afectează comportamentele. Factorii fizici, precum numărul de ore petrecute la televizor în fiecare zi, precum şi tipurile de programe vizionate sunt relativ uşor de cuantificat. Factorii care implică comportamentele altora - aprobare socială, interacţiuni cu semenii sau crearea de modele, de exemplu - sunt mai dificil de abordat, dar şi acestea trebuie definite în termeni foarte clari şi cuantificate astfel încât să poată fi măsurate şi numărate.

Cum cresc cercctătorii gradul de obiectivitate şi reduc sursele prejudecăţilor?

Unul dintre tipurile speciale de cercetare cantitativă este numit metaanaliză. în **metaanaliză,** cercetătorii compară diferite studii făcute pe un anumit subiect folosind un set de reguli *cantitative* pentru analizarea şi interpretarea corpului de date (Hunt, 1997; Rosenthal şi DiMatteo, 2001). De exemplu, s-ar putea determina dacă există o diferenţă semnificativă în gradul de agresivitate al băieţilor şi cel al fetelor prin efectuarea unei metaanalize a tuturor studiilor relevante în acest sens. După ce au fost definite variabilele observabile şi măsurabile, cercetătorul

Metaanaliză
Metodă de revizuire a studiilor şi cercetărilor dintr-un anumit domeniu care foloseşte proceduri statistice pentru a stabili existenţa şi dimensiunea efectelor.

Teme de gândire şi de discuţie
Putem folosi metoda ştiinţifică pentru a studia în totalitate dezvoltarea copilului? Există aspecte din viaţa copiilor care nu ar putea fi studiate folosind metode obiective şi cuantificabile?

Metodă ştiinţifică
Sistem de reguli utilizate de oamenii de ştiinţă pentru a efectua şi evalua un studiu.



Pentru un studiu asupra jucăriilor preferate de copii în funcţie de vârstă şi sex, cum aţi putea defini „jucăria preferată” ? Care sunt caracteristicile specifice şi comportamentele pe care le-aţi alege pentru studiu ? Cum aţi putea să număraţi sau să măsuraţi acele

Obiectivul de învăţare 2.1: *explicarea procesului în urma căruia cercetătorii emit ipoteze în condiţii de obiectivitate.*

Verificaţi-vă cunoştinţele...

1. Care este relaţia dintre teorii şi observaţii?
2. Care este relaţia dintre teorii şi ipoteze?
3. Cum încearcă cercetătorii să

Metodele folosite în studierea copiilor

Obiectivul de învăţare 2.2
Comparaţi cele mai folosite tehnici de cercetare în studiul copiilor.

Cercetarea se împarte în general în trei mari categorii: descriptivă, corelaţională sau experinlentală. Sunt prezentate pe scurt toate aceste

Metodele descriptive

Cercetare descriptivă
Cercetare bazată exclusiv pe observaţii, care nu urmăreşte să identifice relaţii sistematice între variabile.

Cea mai veche formă de cercetare este reprezentată de cercetarea descriptivă. Când este aplicată în cazul copiilor, cercetarea descriptivă include observarea şi intervievarea copiilor sau a părinţilor sau a altor persoane importante din viaţa lor şi notarea informaţiilor interesante. De obicei, cercetătorul nu face nici o încercare de a manipula variabilele şi a observa consecinţele, ci descrie elementele cât mai obiectiv. Cercetătorii din domeniul dezvoltării copilului au folosit cercetarea descriptivă pentru a înregistra perioada de timp pe care copiii de diferite vârste o acordă privitului la televizor sau altor activităţi distractive, conţinutul disputelor cu prietenii şi familia şi cum îşi împart adolescenţii timpul între prieteni, familie şi cunoştinţe. Metodele descriptive au diferite forme, precum observarea, interviul şi studiile de caz detaliate.

Observare în mediul natural
Observare sistematică a comportamentului în cadrele naturale.

Observaţia. Una dintre metodele descriptive utilizate în studiul copiilor este observarea în mediul natural, care presupune studierea atentă a comportamentului copilului în mediul său obişnuit. Cercetătorii privesc cum interacţionează copiii, se joacă, rezolvă probleme şi aşa mai departe. Multor persoane le place să privească cum se joacă sau lucrează copiii şi petrec timp doar observându-i. Ceea ce diferenţiază observaţia ştiinţifică ca metodă de studiere a copiilor este că, spre deosebire de observarea obişnuită, pune în mod intenţionat întrebări specifice despre copii.

Datorită faptului că observaţiile din mediul natural pot fi influenţate de aşteptările, concepţiile şi valorile observatorului, cercetătorii iau anumite măsuri pentru a reduce aceste posibile surse de prejudecăţi. în primul

copiilor ar putea fi iniţial influenţat de prezenţa camerei, aceştia uită repede de prezenţa acesteia şi comportamentul lor revine la normal.

Teme de gândire şi de discuţie
Daţi câteva exemple de teme de studiu care ar putea fi rezolvate prin observarea în mediul natural. Cum aţi

Uneori, cercetătorii care utilizează abordarea observaţională descoperă că tipul de comportament pe care doresc să îl studieze nu apare în mod frecvent sau suficient de consistent în mediul natural, fiind aşadar mai greu de studiat. Mai mult, datorită faptului că observatorul nu deţine nici un fel de control asupra lucrurilor care se întâmplă, situaţia nu poate fi identică pentru toţi copiii, fiind astfel dificil de comparat comportamentul unui copil faţă de al altuia. Din aceste motive, cercetătorii ar putea alege să studieze copiii în medii pe care le pot controla. Aceste cercetări structurate pot avea loc în mediul de laborator, unde cercetătorii pot controla aspectele fizice ale mediului în care au studiat copilul, precum prezenţa anumitor jucării sau a anumitor persoane. într-un astfel de mediu, cercetătorii pot controla şi evenimentele care au loc. Standardizarea mediului permite studierea reacţiilor copiilor faţă de experienţe care pot apărea rar în mediul natural. în plus, cercetătorii pot compara copiii în termenii şi măsura în care aceştia reacţionează la acelaşi eveniment. Totuşi, datorită faptului că mediul de laborator diferă de cel din viaţa reală, observaţiile făcute în laborator nu pot fi generalizate complet şi aplicate şi altor medii.

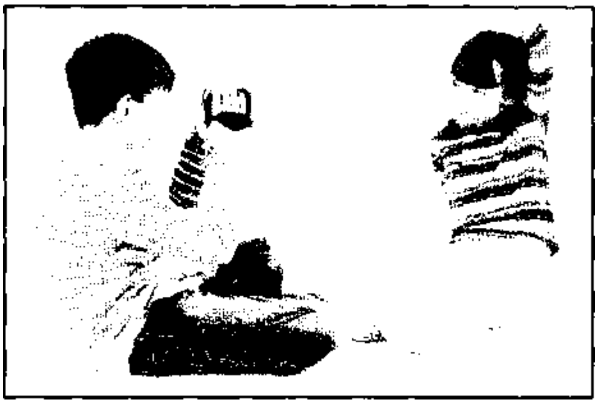
Cercetare structurată
Studiu al comportamentului în medii controlate de cercetător.

Metoda interviului
Culegerea unor informaţii pe baza unor declaraţii verbale adunate prin intermediul unor interviuri sau chestionare.

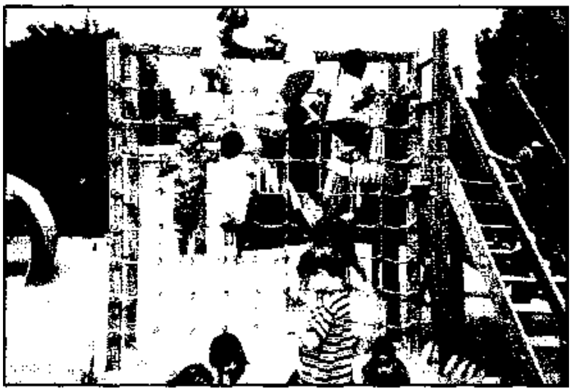
Metoda interviului. O altă metodă descriptivă utilizată în studierea copiilor este metoda interviului, prin care cercetătorii discută cu copiii

Teme de gândire şi de discuţie De ce ar putea descoperi interviurile şi cercetările date contradictorii despre comportamentul copilului? Ce întrebări ar putea fi interesant de adresat copiilor şi altor persoane care ar oferi informaţii din viaţa lor?

informaţiile. Prin urmare, acestea nu vor reflecta întotdeauna cu acurateţe comportamentul. De exemplu, dacă un copil este întrebat de ce este important să nu lovească alţi copii, s-ar putea afla informaţii interesante despre percepţiile copiilor despre moralitate. în orice caz, dacă un copil



Aţi avut ocazia să observaţi persoane care sunt filmate ? Cum se comportă copiii când văd un aparat de filmat îndreptat către ei ? Consideraţi că acest comportament este tipic sau aparatul le influenţează comportamentul ? Cum s-ar putea schimba comportamentul copiilor dacă aţi monta un aparat de filmat în sala de clasă sau la locul de joacă ? De ce este important pentru



Observarea în mediul natural le oferă cercetătorilor posibilitatea să studieze comportamentul copiilor în situaţii de viaţă reală. Care ar putea fi punctele slabe ale observării în mediul natural ? Ce informaţii ar putea fi aflate prin interviuri, nu numai prin observare ? Pe cine aţi intervieva pentru un studiu despre formarea grupurilor de prieteni dejoacă în acest mediu natural ? Ce puncte

Studiu de caz
Metodă de cercetare care implică numai o persoană; se concentrează de multe ori pe probleme clinice.

Studiile de caz. Uneori, cercetarea descriptivă implică un singur individ, care devine subiectul studiului de caz. De multe ori aceste studii tratează probleme clinice, precum atunci când un copil suferă de o boală rară sau când este aplicată o nouă abordare de tratament unei probleme de dezvoltare. Ocazional, unii copii pot trece prin experienţe atât de neobişnuite, încât să atragă interesul psihologilor din motive teoretice.

Un exemplu dramatic pentru o astfel de situaţie este cazul „Genie”, un copil ţinut izolat de către părinţi şi căruia nu i s-a vorbit până la vârsta de 13 ani (Curtiss, 1977 ; Rymer, 1994). Genie le-a oferit cercetătorilor o ocazie unică de a investiga dacă faptul de a fi lipsit de expunere la limbaj la o vârstă fragedă poate afecta copilul în dobândirea de abilităţi verbale la o vârstă mai mare. O astfel de întrebare, bineînţeles, nu ar fi putut fi studiată într-un mod experimental convenţional.

Limitarea majoră în utilizarea unui singur cercetător este faptul că acesta trebuie să fie foarte atent la modul în care trage concluziile cazului studiat. Genie, de exemplu, nu numai că a fost privată de limbaj, dar a avut şi o copilărie extrem de dură şi neobişnuită din cauza părinţilor. Totuşi, rămâne neclar dacă datele cu privire la abilităţile sale verbale pot

Corelaţie
Relaţie între două variabile, descrise în termeni de direcţie şi putere.

Variabilă
Orice factor care poate avea diferite valori într-o dimensiune.

Alte metode de cercetare se concentrează pe identificarea relaţiilor sistematice sau a corelaţiilor dintre datele derivate din observare, interviuri, studii de caz sau experimente. în mod specific, cercetătorii încearcă să identifice corelaţiile dintre variabile. O variabilă este orice factor cuantificabil care ar putea influenţa caracteristicile sau comportamentul studiat. Exemple de variabile sunt caracteristicile fizice, precum înălţimea, greutatea sau vârsta, sau aspecte ale mediului, precum temperatura, dimen-

Caseta 2.1. *Discuţii cu un psiholog specializat în psihologie transculturală*

Catherine Tamis-LeMonda, 46 ani, este profesor de psihologie a dezvoltării la New York Univcrsity, departamentul Psihologie aplicată. Născută la New York, a crescut în Queens, iar acum locuieşte în Long Istand, împreună cu soţul ei şi trei copii.

Când am început colegiul, doream sâ devin profesor de studii teatrale, aşa că mă înscrisesem la specializarea teatru. Am urmat un curs de psihologie pentru a acoperi un curs din ştiinţele sociale. Un curs de psihologie a dus spre altul, până când, fiind în anul întâi, am urmat un curs de psihologie a dezvoltării cu profesorul Marc Bornstein şi am fost cu totul captivată de subiect. Eram intrigată în special de întrebările legate de stabilitate şi schimbare în comportament şi analiza perioadei de dezvoltare, in special copilăria. In cele din urmă, am hotărât să mă specializez în psihologie şi am luat doctoratul in domeniul psihologiei dezvoltării. Astfel, deşi drumul către psihologia dezvoltării nu a fost direct, am ştiut că era cea mai potrivită pentru mine.

Situatia mea este unică prin faptul câ am râmas în aceeaşi instituţie, New York University, mulţi ani - din perioada studenţiei până astăzi. Ca profesor, marea majoritate a timpului meu este dedicat cercetării şi îndrumării studenţilor sau masteranzilor în cercetare. De exemplu, lucrez cu studenţii la generarea şi crearea ipotezelor şi îi ajut să găsească propriile întrebări pentru studii şi cercetări. Mare parte din zi o petrec cu studenţii, dar nu într-o sală tradiţională de curs. Bineînţeles, ţin şi cursuri, cursuri despre copilăria mică, dezvoltare cognitiva şi psihologia dezvoltării, dar aş putea spune că sunt mai mult implicată în predare în afara sălii de curs, când încerc să îi echipez pe studenţi cu uneltele şi abilităţile necesare unei cercetări independente şi în colaborare de succes.

Sunt interesată în primul rând de cercetarea psihologică în mediu natural - mai exact, cum se manifestă comportamental şi co experienţe au copiii în mediul natural. Astfel, cercetările mele au loc în casele familiilor care participă la studiu, în şcoli şi alte medii obişnuite. În prezent, sunt director al Centrului de Cercetare NYU în Cultură, Dezvoltare şi Educaţie. Studiile centrului se concentrează pe înţelegerea modelelor de dezvoltare în diferite grupuri etnice, inclusiv afroamericanii, americani de origine mexicană, dominicani, portoricani şi americani de origine europeană. Scopul nostru este să înţelegem mai bine diversele experienţe ale copiilor şi tinerilor din familiile diferite din interiorul şi exteriorul Statelor Unite, nu numai în americanii de origine europeană. Aceasta este prima misiune a centrului nostru.

Studiile cele mai importante pe care le facem în prezent la centru se bazează pe două perioade majore de vârstă. Există un grup care reprezintă copilăria mică, ce implică recrutarea a mai multe sute de familii din medii diferite la momentul naşterii copiilor şi observarea acestora până la perioada şcolară şi chiar mai târziu. Dorim să înţelegem experienţele copiilor din acasă, la şcoală şi grădiniţe şi în ce măsură aceste experienţe le influenţează dezvoltarea. Mai mult, sperăm să înţelegem mai bine nu numai ce fac părinţii, dar şi de ce aleg aceştia să facă anumite activităţi. Aşadar, interviurile detaliate cu părinţii ne dau posibilitatea să analizăm cu atenţie motivele, scopurile, sistemele de valori şi principiile acestora, toate în eforturile de a studia cum influenţează aceste păreri modul de educare.

Membrii facultăţii centrului din NYU studiază de asemenea un grup de adolescenţi. Tinerii sunt observaţi pe perioada tranziţiei prin şcoala generală şi apoi mai târziu la liceu. În acest studiu, părinţii sunt intervievaţi despre modul de monitorizare al comportamentului adolescenţilor, rutinele vieţii de familie şi părerile acestora despre evoluţia adolescenţilor şi rolul lor de părinţi.

Niltii in toate aceste studii utilizăm design- urile longitudinale, prin care observăm copiii în timp pentru a analiza conţinu - tatea în dezvoltare şi puterea predictivă a experienţelor din copilăria mică asupra rezultatelor ulterioare. Mai rnult, cele două grupuri de vârstă impun utilizarea unor metode diferite, potrivite fiecărei vârste studiate. Pentru vârstele mici, ne bazăm numai pe observaţia directă care implica filmarea copiilor, dar şi evaluarea directă a acestora. Pentru grupul de adolescenţi, utilizăm mult interviurile directe, un lucru ce nu poate fi făcut în cazul celor mici. Studierea a două grupuri de vârstă ne dă posibilitatea de a pune întrebări similare în două stadii de dezvoltare diferite. Speranţa noastră este că proiectul va clarifica situaţia în cazul familiilor, educaţiei şi dezvoltării copilului în grupuri etnice şi la vârste diferite.

Un lucru pe care îl găsesc extrem de satisfăcător legat de profesia mea este creativitatea de care e nevoie pentru a genera idei noi şi atractive. Toate profesiile din mediul universitar sunt crea-tive. Avem responsabilitatea să creăm cunoştinţe noi, să facem studii noi şi să descoperim cele mai bune metode pentru a pune întrebări şi, în cele din urmă, suntem plasmuitorii noilor cunoştinţe din domeniu. De exemplu, ...

înălţime - mai exact, pe măsură ce copiii cresc în vârstă, cresc şi în înălţime. Acest tip de relaţie, în care două variabile se modifică în aceeaşi direcţie, este o corelaţie pozitivă.

Corelaţie pozitivă
Corelaţie între două variabile care se modifică în aceeaşi direcţie.

Dar relaţia dintre vârsta copilului şi numărul de ore pe care îl petrece zilnic acasă? În acest caz se descoperă o relaţie sistematică, dar variabilele pot modifica în sensuri diferite - adică, pe măsură ce vârsta copilului creşte, perioada de timp pe care o petrece copilul acasă descreşte în mod obişnuit. Această relaţie este numită corelaţie negativă, deoarece variabilele se modifică în direcţii opuse ; în vreme ce ...

Corelaţie negativă
Corelaţie între două variabile care se modifică în direcţii opuse.

În numeroase cazuri, cercetătorii nu găsesc nici o corelaţie între variabile, precum relaţia dintre înălţimea unui copil şi numărul celorlalţi copii din clasă. Corelaţiile pot fi descrise nu numai în termenii direcţiei lor (pozitivă sau negativă), dar şi a puterii acestora. O c... strânsă legătură ... în astfel de ... se află în ... ru este o ...

Diagramă de dispersie
Ilustrare grafică a corelaţiei dintre două variabile.

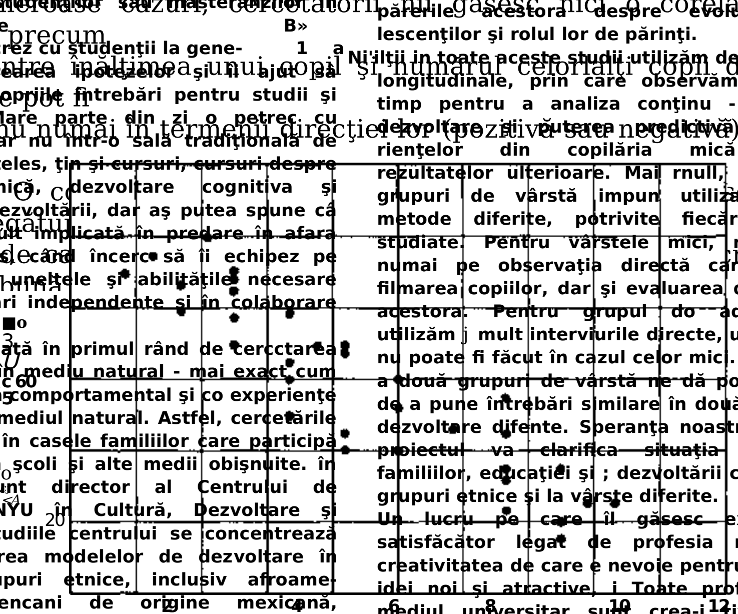


Figura 2.1. ***Exemplu de diagramă de dispersie*** Care este relaţia dintre gradele de pregătire pentru citit şi timpul petrecut în faţa televizorului ?

aceste întrebări prin studiile efectuate[1] Şi activitatea de îndrumare a studenţilor este satisfăcătoare. Una dintre grijile doctoranzilor este dacă vor găsi un subiect de disertaţie, dar până să ajungem în acel punct al pregătirii, nu avem niciodată probleme în găsirea unor întrebări fără răspuns. Mai degrabă, partea cea mai grea este încer- carca de o dcscoperi care dintre numeroasele întrebări merită toata energia.

Pentru mine, una dintre cele mai memorabile experienţe a fost participarea la prima conferinţă naţională şi oportunitatea do a întâlni faţă în faţa cercetătorii care scriseseră studiile pe care le citisem cu atâta interes. Am apreciat atât de mult posibilitatea de a discuta cu aceşti experţi şi am fost foarte impresionată de cât de mult le place cercetătorilor sa dialogheze cu diverşi studenţi, masteranzi şi doctoranzi. Apreciez în mod special generozitatea profesorilor universitari care pot recunoaşte noile talente, nerăbdătoare să pună în aplicare noile concepţii, in moduri flexibile. Aspir să fiu în cele din urmă un membru al facultăţii care să transmită torţa generaţiei

Am cunoscut mulţi studenţi care, la începutul specializării în psihologie, au o idee vaga despre acest domeniu. Se gândesc poate numai la activitatea clinică sau doresc să devină terapeuţi şi sunt intimidaţi de cuvântul ..cercetare". Studenţii ajung deseori ia concluzia câ cercetarea nu este tocmai pentru ei, pentru că ideea de a face cercetare poate fi intimidantă la început. în orice caz. întreaga noastră viaţă şi lume este conturată şi influenţată de cunoaştere. Orice persoană care îşi poate pune întrebări precum „Mă întreb de ce acel copil l-a lovit/persecutat/ajutat pe celălalt copil?" are capacitatea de a face cercetare. Cred cu tărie că abilitatea de a face cercetare se regăseşte în toată lumea. Studenţii ar trebui să bată la uşa profesorilor din departamentul lor - până la urmă, în universităţi se fac studii atât de interesante - şi să se implice. Aş fi foarte bucuroasă să văd mai mulţi studenţi entuziasmaţi de cercetare în perioada studenţiei, să nu fie intimidaţi de ideea de a lucra cirect cu un profesor la un proiect. Cu cât învaţă mai repede uneltele cercetării, cu atât este mai bine. Se deschid multe uşi în

Pentru un astfel de studiu trebuie ales aleatoriu un număr de copii, evaluate abilităţile lor de lectură şi estimat numărul de ore petrecute în faţa televizorului într-o săptămână pentru fiecare copil. Se calculează apoi corelaţia dintre cele două seturi de valori. Conform diagramei de dispersie din figura 2.1, descoperiţi o corelaţie pozitivă sau negativă ? Aţi descrie corelaţia drept puternică sau slabă ?

Ce concluzii puteţi trage din aceste date ? Probabil aţi concluzionat din figura 2.1. că privitul la TV se intersectează cu dezvoltarea abilităţilor de care copiii au nevoie pentru a învăţa să citească. Oamenii presupun de multe ori că o schimbare la o variabilă cauzează o schimbare la cealaltă, dar *în aceasta constă una dintre limitările majore ale studiului corelaţional - o corelaţie nu este acelaşi lucru cu o cauză. Corelaţiile nu pot fi folosite pentru a demonstra cauzalitatea dintre variabile.* Corelaţia din exemplu ar putea descoperi cu exactitate modelul şi intensitatea relaţiei dintre citit şi vizionare, dar nu poate stabili cauza şi efectul dintre variabile. De ce nu ?

Dacă analizaţi cu atenţie aceste descoperiri, veţi realiza că nu pot fi extrase alte concluzii. De exemplu, este la fel de plauzibil şi reversul concluziei că

Teme de gândire şi de discuţie Care aspecte din comportamentul copiilor ar putea fi corelate cu privitul la televizor sau violenţa la televizor? Vă puteţi gândi la câteva explicaţii posibile pentru

instrument valoros pentru identificarea şi evaluarea sistematică a relaţiilor dintre variabile, nu poate fi folosit pentru a le explica. Explicaţia necesită un studiu mai detaliat.

Studiile experimentale

O metodă de cercetare importantă, care ne dă posibilitatea să înţelegem relaţiile cauzale dintre variabile, este experimentul. Un experiment simplu implică de multe ori investigarea relaţiei dintre două variabile, dar, spre deosebire de studiile corelaţionale, studiile experimentale pot duce la concluzii ştiinţifice despre cauză şi efect.

O mare parte din experimentele efectuate de cercetătorii din domeniul dezvoltării copilului au loc în laboratoare sau studii de cercetare, în care cercetătorii pot controla condiţiile de testare. Studiile experimentale pot fi efectuate şi în medii deschise - locuri de joacă, săli de clasă sau acasă, pentru a studia comportamentul copiilor în condiţii naturale.

Variabilă independentă
Variabilă dintr-un experiment care este manipulată în mod sistematic.

într-un experiment, una dintre variabile este schimbată periodic pentru a observa efectul său asupra celei de a doua variabile. în studiul dezvoltării, variabila dependentă este de obicei un anumit aspect din comportament, în timp ce variabila independentă este un factor pe care cercetătorul îl suspectează că ar putea influenţa sau cauza un anumit comportament. De exemplu, dacă dorim să înţelegem efectele televizorului asupra abilităţilor prelectură în rândul preşcolarilor, atunci un experiment conceput pentru a testa această relaţie ar manipula în mod sistematic privitul la televizor, numit variabilă independentă. în aceasă situaţie, variabila afectată (sau cel puţin potenţial afectată) de această manipulare ar fi abilităţile prelectură, numite şi variabilă dependentă.

Variabilă dependentă
Variabilă prezisă a fi afectată de manipularea experimentală. în psihologie, de obicei un aspect al comportamentului.

Ca şi pentru un studiu corelaţional,

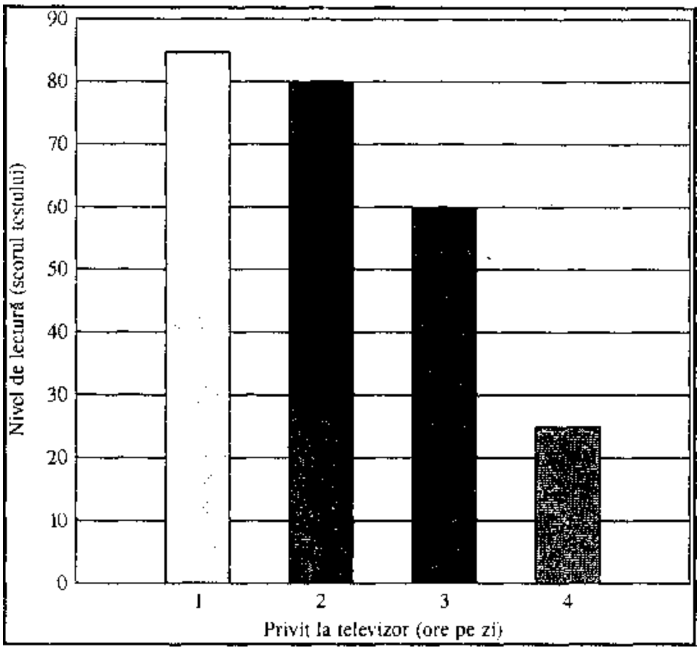


Figura 2.2. *Televizorul şi abilităţile de prelectură*

Privitul la televizor afectează dezvoltarea abilităţilor de prelectură ? Fiecare coloană arată scorul mediu pentru testarea abilităţilor de lectură pentru toţi copiii din fiecare grup experimental, diferenţiaţi în termenii timpului petrecut in faţa televizorului în fiecare zi. De ce puteţi spune din aceste rezultate că privitul la televizor afectează în mod negativ abilităţile de

această manipulare, chiar în interesul ştiinţei ? Mai mult, anumite variabile independente
nu pot fi manipulate, precum sexul, vârsta şi mediul lingvistic. Cercetătorii trebuie să
studieze participanţii aşa cum îi găsesc.

Cvasiexperiment
Comparaţie între grupuri care se disting printr-o caracteristică importantă.

In aceste studii cvasiexperimentale, grupurile
care vor fi comparate sunt stabilite pe baza
unei caracteristici a participanţilor. Un studiu
despre divorţ compară grupurile de părinţi

Tabelul 2.1. *Tipuri de cercetare utilizate în studiul copiilor*

Tipul de cercetare	Metoda	Descrierea	Avantajele	Dezavantajele
Descriptivă	Naturalistă	Comportamentul copiilor este observat în medii din viaţa	Sursă directă de informaţii despre cum se comportă copiii	Prezenţa observatorilor ar putea schimba mediul, prin urmare şi comportamentul. Unele comportamente pot fi dificil de observat în mediul natural. Mediul nu poate fi la fel pentru toţi copiii, de aceea este greu de făcut comparaţii între participanţi.
	Observaţie	Comportamentul copiilor este observat într-un mediu structurat	Mediul controlat de laborator determină apariţia comportamentelor cu grad de interes. Permite comparaţiile dintre	Mediul nu face parte din viaţa reală, ceea ce reduce posibilitatea de generalizare a rezultatelor.
	Interviu	Copiii sau alte persoane care dau informaţii sunt rugaţi să facă raportări verbale prin interviu sau		Nu toate comportamentele sunt accesibile raportărilor verbale. Grija legată de ce doreşte intervievatorul să audă sau despre
	Studiu de caz	Studiu detaliat descriptiv al unui singur	Permite studierea situaţiilor specifice sau neobişnuite, ajutând astfel în cazul intervenţiilor clinice. Poate ridica întrebări pentru studiile ulterioare care folosesc alte metode de cercetare.	
Corelaţională	Studiu corelaţion	Examinează modul în care sunt legate două sau mai multe	Permite cercetătorilor să cuantifice relaţiile dintre variabile şi face preziceri despre	Nu poate fi folosit pentru a demonstra cauzalitatea.
Experimentală	Experiment	Cercetătorul manipulează variabila independentă şi caută schimbările corespunzătoare din variabila dependentă.		Manipularea anumitor tipuri de variabile nu este întotdeauna posi-
	Cvasiexperi-	Sunt comparate	Permite cercetătorilor să examineze variabilele care nu pot fi	Nu poate fi folosit pentru

|j . w -i Obiectivul de învăţare 2.2 : *compararea celor mai*
V eriticaţl-va cunoştinţele... *folosite tehnici de cercetare în studiul copiilor.*

1. Ce sunt metoda cercetării observaţionale, metoda interviului şi studiul de caz? Care sunt avantajele şi dezavantajele fiecărei metode ?
2. Ce este cercetarea corelaţională ? Ce ne spune despre relaţiile cauzale dintre variabile ?

Studiul dezvoltării

Obiectivul de învăţare 2.3
Analizaţi punctele tari şi limitele celor patru metode de bază din studiul dezvoltării copilului ca proces.

Dezvoltarea, aşa cum aţi observat, implică schimbări de comportament în timp. Multe întrebări se concentrează asupra diferenţelor de comportament de la o vârstă la alta. Cum progresează vorbirea unui copil care abia învaţă să meargă, de la cuvinte monosilabice la

Tabelul 2.2. *Metode de studiere a procesului de dezvoltare*

Metodă	Descriere	Avantaje	Dezavantaje
Longitudinală	Studiază acelaşi grup de copii la vârste diferite.	Permite cercetătorului să studieze schimbările pe măsură ce copiii cresc. Poate fi folosită pentru a studia stabilitatea comportamentului precum şi efectele experienţelor de la vârste mici.	Pierdere. Testarea repetată poate influenţa rezultatele. Temele şi instrumentele ar putea fi depăşite. Metodă care necesită mult timp şi este costisitoare.
Transversală	Compară grupuri de copii de diferite vârste, într-un anumit moment.	Metodă relativ rapidă şi ieftină. Nu sunt probleme de pierdere sau testare repetată.	Nu poate fi folosită pentru a studia stabilitatea şi schimbarea. Efectele de grup pot influenţa elementele descoperite.
Secvenţială	Combină studiul transversal cu cel longitudinal. Copiii din diferite grupuri de vârstă sunt urmăriţi longitudinal.	Permite comparaţii transversale şi longitudinale. Permite cercetătorilor să studieze efectele de	Metodă care necesită mult timp şi este costisitoare.
Microgenetică			

Studiile longitudinale

În designul longitudinal, comportamentele care prezintă interese sunt evaluate prima dată într-un anumit moment al dezvoltării, apoi periodic la anumite intervale de timp, pe măsură ce creşte copilul. Principalul avantaj al acestei metode este că se poate studia direct gradul de schimbare al comportamentului în perioada de creştere (Menard, 1991).

Numărul de ani necesar pentru un studiu longitudinal variază. Unele teme pot fi explorate într-o perioadă scurtă de timp, de exemplu dacă diferitele tehnici de îngrijire a copiilor prematuri au şi efecte diferite asupra vârstei la care copiii încep să meargă şi să vorbească. Răspunsul la această întrebare poate fi dat după doi ani de observare. Alte întrebări, precum stabilirea în ce măsură experienţele interdisciplinare ale unui copil din copilăria mică influenţează strategiile disciplinare ale părinţilor, ar putea necesita studii de zeci de ani.

Studiile longitudinale pot fi descriptive, corelaţionale sau experimentale. Pentru abordarea longitudinală sunt potrivite două tipuri de întrebări de cercetare (Magnusson *et al.*, 1994). Primul tip se referă la *stabilitatea* sau persistenţa comportamentului. De exemplu, dacă doriţi să stabiliţi în ce măsură temperamentul unui copil (un aspect al personalităţii) rămâne constant pe perioada vieţii, cea mai bună abordare este observarea şi evaluarea periodică a acestei caracteristici la aceiaşi copii, pe măsură ce cresc. Al doilea tip de întrebări se referă la *efectele primelor experienţe* asupra

Caseta 2.2. *Consumatori înţelepţi ai studiilor despre dezvoltare*

De ce este important să studiem metodele de cercetare într-un curs despre dezvoltarea copilului? Înţelegerea metodelor de cercetare este importantă deoarece prin cercetare obţinem informaţii despre copii şi comportamentul lor. Acţionăm pe baza acestor informaţii, iar politicile sociale se bazează tot pe ele. Sunteţi expuşi la rezultatele studiilor în fiecare zi prin ştirile din mass-media şi ca părinte, profesor sau alt tip de educator care lucrează cu copiii, aveţi posibilitatea sa primiţi sfaturi profesionale sau să participaţi la cursuri de specializare. Cunoştinţele despre metodele de cercetare vă pot face un consumator mai înţelept al informaţiei. A fi un consumator înţelept al cercetării înseamnă să folosiţi ceea ce aţi învăţat pentru a analiza în mod critic studiile şi aplicaţiile lor. Când este evaluat un studiu, se analizează următoarele şase domenii.

Teoria şi ipotezele

Este clar ce anume au urmărit cercetătorii în studiu? Raţiunea studiului - de ce au efectuat cercetătorii studiul - este clară? Care este baza teoretică a studiului? Ipotezele cercetătorilor sunt bine definite şi se vede de unde provin acestea? Studiul „are sens" luând în considerare ceea ce este cunoscut despre dezvoltarea copilului? Deşi unele descoperiri ar putea fi surprinzătoare, cercetătorul explică lucrurile într-un mod care să fie explicit şi din punct de vedere teoretic?

Participanţii

Cine a participat la studiu şi cum au fost recrutaţi participanţii? Cunoaşterea răspunsurilor la aceste întrebări poate da indicii despre cât de mult vă puteţi baza pe descoperirile studiului. Copiii care au participat au fost suficient de diferiţi pentru a generaliza descoperirile pentru toţi copiii? Sau strategiile pentru recrutarea copiilor limitează gradul de generalizare a studiului? De exemplu, revistele raportează uneori rezultatele anchetelor pe care le efectuează prejudecăţilor sau tendinţelor care ar fi putut pătrunde în studiu. Cercetarea este descriptivă, corelaţionulă sau experimentală, cercetătorii au fost atenţi la limitările tipului de studiu folosit? Este important ca la interpretarea rezultatelor să se cunoască metoda folosită şi dezavantajele acesteia.

Design longitudinal Metodă de cercetare în care sunt studiaţi aceiaşi indivizi, în mod repetat, pe o perioadă mai lungă de timp.

Rezultatele

Deşi cititorul rareori are acces la scorurile individuale ale fiecărui participant, rezultatele obţinute în urma studiilor sunt raportate de obicei. Când analizaţi rezultatele, credeţi că sprijină concluziile cercetătoiilor? Puteti să vă gândiţi la alte explicaţii posibile pentru acele rezultate? Cum ar putea rezultatele unui studiu să afecteze ceea ce credeţi sau ceea ce alegeţi să faceţi? O întrebare- importantă este dacă sunt raportate concluziile cauză-efcct şi dacă acestea sunt garantate. De exemplu, acum câţiva ani, rezultatele erau raportate în mass-media cu o legătură între performanţele generale ale şcolilor generale şi

Implicaţiile

O întrebare importantă este dacă rezultatele studiului menţionat mai sus ne oferă o imagine mai largă despre copii şi dezvoltarea lor. Ce înseamnă de fapt rezultatele obţinute şi unde se aplică rezultatele? Cum ar putea afecta aceste rezultate politica publică, practicile medicale sau comportamentul părinţilor?

Etica cercetării

Studiul este etic? Această întrebare este importantă deoarece reflectă calitatea şi integritatea cercetării. Drepturile copiilor şi obligaţiile cercetătorilor de a proteja aceste drepturi sunt componentele fundamentale ale unei cercetări de calitate. Studiul a fost examinat de o comisie de specialitate? A fost obţinut un consimţământ în urma informării? Au fost făcuţi paşii necesari pentru a reduce la minim riscurile? Dacă aceste criterii nu au fost satisfăcute, este posibil ca cercetătorii să fi anailzat aceeaşi problemă utilizând o altă procedură?

Studiile transversale

O metodă alternativă pentru cercetarea longitudinală este designul transversal, care permite cercetătorilor să analizeze diferenţele de dezvoltare a comportamentului prin studierea unor copii de vârste diferite, în acelaşi moment. In acest tip de cercetare, vârsta copiilor depinde de o variabilă independentă. Această abordare necesită mai puţin timp decât metoda longitudinală. Decât să se aştepte cinci ani pentru a determina cum diferă procesele mentale la un copil de trei ani faţă de cele ale unui copil de opt ani, de exemplu, se poate studia un grup de copii de trei ani şi un grup de opt ani, în acelaşi timp.

Design transversal
Metodă de cercetare în care oamenii de diferite vârste sunt studiaţi simultan pentru a se analiza efectele vârstei asupra anumitor aspecte ale comportamentului.

Efect de grup
Problemă identificată uneori în cercetarea transversală, care constă în faptul că persoanele cu O anumită vârstă sunt afectate de nişte factori unici pentru generaţia lor.

Abordarea transversală are două dezavantaje semnificative. în primul rând, această metodă nu poate fi folosită pentru a face investigaţii despre stabilitatea comportamentului în timp sau despre eficienţa experienţelor din copilăria mică. Al doilea dezavantaj este o problemă denumită efectul de grup, un rezultat al faptului că anumite aspecte ale comportamentului sunt influenţate de evenimentele unice şi condiţiile trăite de fiecare persoană, membră a unei generaţii. Efectul de grup sau generaţie poate fi văzut când sunt comparate abilităţile cognitive ale oamenilor de diferite vârste. Persoanele de 50, 60 şi 70 de ani au avut experienţe diferite de educaţie, iar acestea au afectat rezultatele obţinute la testele pentru abilităţile cognitive. De exemplu, persoanele de 70 de ani au mers la şcoală în perioada celui de-al doilea război mondial, când ideile progresive şi idealurile naţionaliste stăteau la baza programelor educative. Persoanele de 60 de ani au început şcoala

Design secvenţial
Metodă de cercetare care combină designurile longitudinal şi transversal.

Teme de gândire şi de discuţie Ce evenimente au afectat cursul vieţii persoanelor de vârsta dumneavoastră? Cum ar fi putut fi diferită viaţa, dacă acele evenimente nu ar fi apărut?

puţină încredere în rezultatele obţinute, interior şi dintre

ulterioară ar putea arăta dacă, la diferite vârste, copiii au niveluri diferite de competitivitate. Mai mult, comparaţiile longitudinale pot arăta stabilitatea competitivităţii copilului la două vârste diferite. Această metodă combinată oferă şi un motiv pentru a

	Prima perioadă	Perioada a doua, trei ani mai târziu
Grupul l	4 ani	7 ani
Crapul 2	7 ani	10 ani
Grupul 3	10 ani	13 ani

Figura 2.3. ***Design secvenţial*** Copii cu vârste de 4, 7 şi 10 ani sunt comparaţi prin metoda secvenţială în prima perioadă pentru a descoperi diferenţele de vârstă. Trei ani mai târziu, în perioada a doua, este făcut un al doilea studiu secvenţial, în care sunt comparaţi aceşti copii, acum cu vârste de 7, 10 şi 13 ani. Ce rol ar putea juca efectul de grup asupra diferenţelor găsite ? Pentru a evalua stabilitatea competitivităţii, fiecare dintre aceste trei grupuri este examinat apoi prin cercetarea longitudinală, comparând

Metoda microgenetică

Metodă microgenetică
Metodă de cercetare în care este observat un număr mic de indivizi, în mod repetat, pentru a studia procesul estimat de schimbare a comportamentului.

^Trimiteri la alte capitole
In capitolul 1 aflaţi că anumite aspecte ale dezvoltării umane sunt considerate discontinue - adică sunt stabile o perioadă de timp, dar trec brusc la alt nivel. Puteţi folosi metoda microgenetică pentru a studia procesul de dezvoltare, pe măsură ce trece de la un nivel la următorul nivel.

O abordare diferită pentru a studia schimbările de dezvoltare implică studiul intensiv al unui număr mic de copii, pe o perioadă scurtă de timp. Scopul acestei metode microgenetice este de a investiga schimbările din procesele importante de dezvoltare, pe măsură ce acestea apar (Flynn, O'Malley şi Wood, 2004 ; Kuhn, 1995 ; Kwong şi Varnhagen, 2005 ; Miller şi Coyle, 1999; Pressley, 1992; Siegler, 1995).

După cum aţi aflat în capitolul 1, anumite aspecte ale comportamentului uman

Un studiu microgenetic porneşte de la mai mulţi copii cu o vârstă la care se presupune că apar schimbări de dezvoltare. Este observat şi evaluat în mod repetat comportamentul pentru care se face studiul. De exemplu, dacă sunteţi interesaţi de utilizarea strategiilor cognitive pentru rezolvarea problemelor, le veţi cere copiilor să rezolve probleme într-o anumită perioadă de timp. în acest tip de studiu, veţi nota nu numai corectitudinea soluţiilor copiilor, dar şi modul de abordare a fiecărei probleme, probabil prin a le cere să descrie ce fac. în acest fel, puteţi identifica când un copil trece de la o strategie cognitivă simplă la una mai sofisticată. Profesorii fac deseori studii microgenetice în timpul orelor.

Obiectivul de învăţare 2.3 : *analiza punctelor tari şi a limitelor celor patru metode de bază din studiul* » **eriflcaţi-vă cunoştinţele...** *dezvoltării copilului ca proces,*

1. Caresunt puncteletari şi punctele slabe ale cercetării longitudinale?
2. Caresunt puncteletari şi punctele slabe ale cercetării transversale?

Teme în studiile asupra copiilor

Obiectivul de învăţare 2.4
înţelegeţi temele speciale implicate în studiile asupra copiilor.

Aţi aflat până acum despre principalele metode utilizate în studierea copiilor şi a nivelului lor de dezvoltare, dar cercetarea implică deseori provocări care reprezintă mai mult decât deciderea asupra metodelor ce vor fi folosite. De exemplu, sunt consideraţiile etice. Unele teme de cercetare ar putea atrage disconfortul sau chiar riscul participanţilor. Ce opţiuni şi responsabilităţi au cercetătorii faţă de participanţi ? Nimeni nu pune la

Consideraţiile etice în studiul dezvoltării copilului

^Trimiteri la alte capitole
In capitolul 1 puteţi citi despre studiile efectuate la vârste mici, precum condiţionarea micului Albert, de Watson, un studiu care nu ar fi permis astăzi. Cercetătorii din zilele noastre se concentrează pe păstrarea drepturilor copiilor şi bunăstarea acestora pe parcursul

Preocuparea faţă de problemele etice nu a fost dintotdeauna aşa de mare ca în zilele noastre. Primii cercetători au avut puţine restricţii în cercetările lor, aşa cum este evidenţiat de experimentele îndoielnice, precum cel al lui Watson - condiţionarea micuţului Albert, de

din ce în ce mai multă atenţie asupra păstrării drepturilor şi a bunăstării copiilor (Kodish, 2005 ; Sieber, 1992).

În orice studiu este acordată atenţie asupra posibilităţii de a răni fizic copiii, deşi această problemă este relativ rară în studiile de dezvoltare. O problemă mai comună şi mult mai subtilă implică potenţialul prejudiciu psihologic. De exemplu, o abordare strict experimentală asupra temei dacă violenţa la televizor duce la un comportament violent al copiilor ar necesita ca un grup de copii să fie expus la multe emisiuni violente la TY, pentru o anumită perioadă de timp. O astfel de manipulare experimentală ar putea răspunde la întrebările noastre legate de cauzalitate, dar ar ridica probleme serioase de etică. Dacă violenţa la televizor este dăunătoare din punct de vedere psihologic pentru copil, atunci expunerea deliberată a copiilor la violenţă ar fi împotriva principiilor etice.

Ar putea să apară şi alte probleme, mai puţin evidente. De exemplu, un experiment ar putea necesita studierea răspunsurilor copiilor când nu pot rezolva o problemă sau când li se interzice să se joace cu o jucărie atractivă. Aceste proceduri ar putea produce emoţii negative variate, precum sentimentul eşecului, frustrare sau stres. Problema ridicată este că aceşti copii ar putea să experimenteze în continuare aceste emoţii pentru o perioadă de timp după perioada experimentală.

O categorie de probleme mai puţin evidentă implică încălcarea drepturilor la intimitate. Dacă un cercetător are acces în secret la notele unui copil, dacă studiile sunt efectuate fără cunoştinţa copilului sau dacă datele despre un copil sau o familie devin publice, pot fi încălcate drepturile legale şi etice ale acestor persoane.

Grija faţă de practicile cercetării etice a dus la dezvoltarea unor metode de protecţie pentru a elimina potenţialele riscuri. Aceste metode de protecţie au devenit o parte de rutină a procedurilor de cercetare. Mai mult, organizaţiile ştiinţifice profesionale au conceput coduri de standarde etice pentru a-şi ghida membrii. *Principiile etice ale psihologilor şi codul de conduită* (2002), publicat de American

Temă de gândire şi de discuţie Credeţi că un copil de 3 ani îşi poate da consimţământul pentru participarea la un studiu? Cum poate fi îndeplinit principiul consimţă-mântului informat în studiile cu copii mici?

să înţeleagă procedurile generale ale studiului, dar şi mai important este faptul că orice copil are dreptul de a refuza sau de a se retrage din studiu în orice moment, deşi părinţii şi-au dat consimţământul. Asigurarea că toţi copiii îşi cunosc şi înţeleg drepturile ca participanţi la un studiu poate fi o sarcină foarte grea (Abramovitch *et al.,* 1991 ; Hurley şi Underwood, 2002).

Dacă procedurile de cercetare ar putea produce sentimente negative, cercetătorul trebuie să intervină prin anumite metode pentru a reduce acele sentimente, înainte de plecarea copilului. De exemplu, dacă un copil participă la un experiment în care are sentimentul de insucces, cercetătorul ar trebui să termine şedinţa de cercetare punându-1 pe copil să rezolve o sarcină mai uşoară, care va fi terminată cu succes. De asemenea, în măsura în care este rezonabil, cercetătorul ar trebui să îi explice copilului la un moment dat scopul studiului şi rolul copilului în studiu, o procedură numită *reuniune de informare.*

Menţinerea *confidenţialităţii* este de asemenea un aspect crucial al cercetării etice. Ori de câte ori este posibil, identităţile participanţilor şi informaţiile despre performanţele individuale ar trebui să rămână confidenţiale. Anonimatul este de multe ori păstrat prin desemnarea unui număr pentru fiecare participant, şi folosirea acestui număr în loc de nume, pe perioada de analizare a datelor.

^Trimiteri la alte capitole

Aşa cum aţi aflat în capitolul 1, punerea accentului pe contextele sociale şi culturale pentru dezvoltare este o caracteristică definitorie a abordării socioculturale în studiul dezvoltării copilului.

Cum ar putea determina cercetătorii rolul jucat de cultură în anumite aspecte ale comportamentului sau

în cele din urmă, toţi cercetătorii au anumite responsabilităţi etice care înseamnă mai mult decât protejarea persoanelor care participă la studiu. De exemplu, cercetătorii care raportează date care ar putea fi controversate sau care ar putea afecta deciziile de politică socială au obligaţia să descrie punctele slabe şi gradul de siguranţă al datelor rezultate. Mai mult, cercetătorii ar trebui să le ofere participanţilor informaţii despre rezultatele finale ale studiului, ca o confirmare a importanţei pe care a avut-o contribuţia lor prin răspunsurile la întrebări.

Studii interculturale

Studii desemnate să stabilească influenţa culturii asupra unui anumit aspect din comportament şi în care cultura are rol de variabilă independentă.

Consideraţiile culturale în studiul dezvoltării copilului

o teorie cât mai universală asupra dezvoltării umane în contrast cu aceştia, specialiştii în psihologie culturală pot varia metodele utilizate de la o cultură la alta, adaptându-şi metodele la practicile culturale existente. Aceşti psihologi consideră că această abordare se potriveşte cel mai bine pentru înţelegerea dezvoltării într-un context cultural.

Psihologia culturală reflectă faptul că studiile din trecut despre dezvoltarea copilului au fost criticate pentru parţialitate culturală - presupunerea că ideile care definesc un grup pot fi aplicate în toată lumea. Cercetătorii americani de origine europeană din clasa de mijloc au avut tendinţa să studieze copiii din aceeaşi clasă de mijloc sau să impună valorile culturale de clasă asupra grupurilor care nu erau de origine americană sau europeană ori din clasa de mijloc. Uneori, cercetătorii au greşit în încercarea de a generaliza descoperirile pentru copiii din „alte" societăţi sau chiar pentru toţi copiii. Astăzi, înţelegerea diferenţelor culturale a devenit un subiect important de studiu, pe lângă validarea universalităţilor interculturale în dezvoltarea copiilor. Studiile calitative

O utilizare importantă a studiilor interculturale este de a testa gradul de universalitate al unui fenomen. Dezvoltarea motoare este un exemplu bun în acest sens. Deşi apar diferenţe individuale semnificative referitor la vârsta la care copiii dobândesc abilităţile motoare, precum mersul în patru labe şi mersul, diferenţele dintre culturi sunt cu mult mai mici decât ne-am aştepta, având în vedere că sunt variaţii mari între perioada de timp şi ajutorul necesar copilului pentru folosi aceste abilităţi de la o cultură la alta.

Studiile interculturale sunt folositoare şi pentru documentarea variaţiilor din dezvoltarea copilului dintre culturi. Aşa cum vom vedea în acest material, studiile interculturale au dovedit un grad de variabilitate impresionant legat de o gamă largă de



De ce ar reprezenta un punct de interes pentru cercetătorii din domeniu diferenţele culturale şi sociale în dezvoltarea acestor copii? Specialiştii în psihologie culturală şi interculturală studiază şi efectele diferenţelor etnice şi de clasă socială asupra dezvoltării copilului într-o societate sau naţiune. Aşteptările culturale şi familiale, practicile de educare, apartenenţa la o anumită religie, condiţiile precum sărăcia sau războiul pot influenţa dezvoltarea în moduri

problemele metodologice ale cercetării interculturale. Această abordare, cunoscută sub denumirea psihologie culturală, favorizează studierea în profunzime a unei singure culturi sau a unui număr mic de culturi. Scopul acestei abordări este de a înţelege cât mai complet

Tema de discuţie: Ce tipuri de factori credeţi că trebuie luaţi în considerare de cercetători în studierea impactului dezastrelor naturale, precum uraganul Katrina, asupra vieţilor copiilor?

Ouiii-îs *Studierea orfanilor bolnavi dc SIDA din Africa*

Răspândirea şi natura endemică a virusului HIV/ Si DA In Africa a avut ca rezultat o creştere a populaţiei de orfani - copii ai căror părinţi au murit din cauza acestei boli. Numai în Africa de Sud, numărul de orfani care şi-au pierdut ambii părinţi este estimat să crească la 2,6 milioane de copii în 2010 (Foster, 2004). Mulţi dintre aceşti copii sunt şi ei infectaţi, deşi eforturile enorme făcute la nivel internaţional de a preveni SIDA pediatrică şi de a trata copiii cu HIV au început să dea roade. Cu toate acestea, un studiu al Băncii Mondiale în Tanzania a sugerat că virusul HIV/SIDA poate reduce numărul copiilor de şcoală primară cu cel mult 22% ca rezultat al mortalităţii infantile ridicate (Richter, 2004). Ce se întâmplă cu orfanii din cauza SIDA şi cum afectează acest statut dezvoltai ea lor? Cercetătorii care studiaza acest fenomen au descoperit că trebuie să ţină cont de factorii socioeconomici şi culturali pentru a da răspunsul la această întrebare.

Plasa de siguranţă a orfanilor din societăţile africane o reprezintă reţeaua de familii extinse, definită prin sistemul de înrudire. Conceptul de adopţie nu este cunoscut în majoritatea culturilor africane, nici în cazul morţii părinţilor, deoarece se considera că un copil „aparţine" familiei extinse, nu numai părinţilor. Cu toate acestea, adopţia este o tradiţie şi nu S este un lucru ieşit din comun dacă I Jp părinţii îşi trimit copilul să fie crescut de rude, de obicei mătuşi sau unchi, prin aranjamente benefice ambelor părţi din punct de vedere economic. Prin urmare, problemele apar atunci când adopţia implică beneficii comune şi atunci când mortalitatea nu lasă nici o speranţă pentru rcfacerea balanţei reciprocităţii familiale (Foster, 2004).

Potrivit unui cercetător (Fostor, 2004, p. 67), copiii sunt afectaţi cu mult înainte de a deveni orfani, împreună cu rudele şi comunităţile locale din care fac parte.

Mulţi copii sunt prima dată afectaţi In faza finala a bolii părinţilor lor, atunci când primesc responsabilităţi noi, procum mai multe treburi domcstico. îngrijirea părinţilor bolnavi, activităţi aducătoare de venit şi grija faţă de fraţii mai mici. Este cunoscut astăzi faptul că problemele educaţionale, sociale, economico şi psihologice au fost probabil mai grave înainte de momentul în care copiii au devenit orfani, <n comparaţie cu perioada ulterioară acestui moment. Mal mult, SIDA afectează aproape pe toată lumea în comunităţile afectate în mod grav. chiar şi în alunei când standardul do viaţă al copiilor se deteriorează când verişorii se mută la ei după moartea mătuşilor sau a unchilor.

Mai mult, ca o consecinţă a morţilor datorate SIDA printre unchi şi mătuşi, mulţi copii consideră că trebuie să plece pentru a locui cu rude îndepărtate, pe care nu ie cunosc, care locuiesc la distanţă, în zone rurale, şi care sunt stresate deja de sărăcie (Baylies, 2002). Studiile arată că experienţele de migraţie sunt traumatizante pentru copii pe termen scurt, dar că mobilitatea spirituală îi ajută aproape pe toţi să se adapteze cu succes. Adopţiile nereuşite, care ar putea duce la mutări repetate, ar putea rezulta din tratarea necorespunzătoare a orfanului de către familia adoptivă sau din faptul că prezenţa orfanului înrăutăţeşte situatia economică a familiei adoptive (Ansell şi Young. 2004). Izolarea ar putea creşte pe măsură ce starea de sărăcie se agravează. Studiile despre dezvoltarea copilului în zonele rurale Lesotho şi Malawi sugerează că politica socială ar trebui sa aibă scopul de a reduce grija împovărătoare a familiilor faţă de copiii orfani, să li se explice mai bine ce se întâmplă cu ci, să fie trimişi la rude care au posibilitatea de a le satisface şi nevoile nonmateriale şi cele materiale (Young şi Ansell. 2003). Studiile despre copiii l.'i'iiiîî orfani din dar-es-Salaam sugerează că politicile sociale ar trebui să se concentreze şi pe ajutorul de a merge la şcoală (Maknme şi Grantham-McGreggor. 2002). Orfanii au mai puţine şanse decât ceilalţi copii să fie înscrişi la şcoală, in parte pentru că prezenţa la şcoală presupune o povara financiară suplimentară pentru familiile adoptive. Mai mult, un studiu longitudinal din Kenya rurală a arătat o scădere substanţială a prezenţei la şcoală în perioada dinaintea morţii părintelui. Efectele erau mai mari în cazul copiilor ai căror mamă a decedat, pentru fetele mai mici de 12 ani şi pentru copiii cu performante academice scăzute (Evans şi Miguel, 2004). '

S-a dovedit că statutul social al unui copil orfan, lipsa educaţiei şcolare şi stresul de a face faţă foamei zilnice sunt asociate cu probleme de sănătate mentală în perioada copilăriei (Makame şi Grantham-McGreggor, 2002). Astfel, aşa cum familiile lărgite s-ar putea să aibă nevoie de ajutor socioeconomic şi financiar pentru a avea grijă de orfanii SIDA, pentru dezvoltarea sănătoasă, orfanii au nevoie şi de ajutor psihosocial, servicii de consultanţă şi şcoli de meserii.

Guvernele africane, programele de ajutorare străine şi organizaţiile internaţionale nongu- i vernamentale fac eforturi pentru a oferi acest

tradiţional de adopţie se numără şi creşterea numărului de cămine conduse de copii. Dacă părinţii adoptivi mor de SIDA sau bunicii mor de bătrâneţe, copii de vârste de doar 10 sau 12 ani rămân să aibă grijă de fraţii sau verişorii mai mici. Copiii care trăiesc în familii pe caro le conduc se confruntă cu nesiguranţa hranei sau a acoperişului, nu au acces la educaţie sau asistenţă medicală şi sunt vulnerabili în faţa abuzu ui sau exploatării (Foster. 2004). Când aceste familii supravieţuitoare nu fac faţă problemelor, copiii se împrăştie în cămine neadecvate sau instituţii publice, intră în rândul forţei de muncă minore sau devin copii ai străzii.

Impactul virusului HIV/SIDA asupra societăţii include, sărăcia economică; dislocarea populaţiei; schimbări în structura familiei: piercerea venitului, căminelor şi bunurilor; declin în educaţie; pericole în sănătatea publică şi nutriţie şi vulnerabilitate crescută în infectarea cu HIV. Impactul virusului HIV/SIDA asupra orfanilor implică mai multe domenii din dezvoltarea copilului - o interacţiune a factorilor biologici, socioculturali şi psihosociali care dau naştere la o provocare m^orâ pentru umanitate în zilele noastre (Richter, 2004). Cercetătorii care studiază acest fenomen şi alte fenomene similare trebuie să ar.aiizeze numeroasele contexte care influenţează vieţile copiiior

Obiectivul de învăţare 2.4 . *înţelegerea temelor* \Zrerif|caţi.vă cunoştinţele.,. s * 1
speciale implicate in studiile asupra copulor.

1. Ce consideraţii etice trebuie luate în considerare aunci când sunt studiaţi copii ?
2. Cum influenţează cultura dezvoltarea copilului?
3. Care este scopul studiului intercultural ?
4. Care sunt diferenţele dintre întrebările puse de specialiştii în psihologie culturală şi specialiştii în psihologie interculturală ?
5. De ce este important să se ţină cont de diferenţele culturale în studiul

Pentru a Tace cercetări care ţin cont de contextele dezvoltăriicercetătorii trebuie .să ţină cont de următoarele :

- **facturii biologici ai copilului ţi contribuţiile acestora;**
- **caracteristicile familiei. precum sil uctura familiei, mediul eultuial, stilul de educaţie a! părinţilor, gradul de mulţumire in căsătorie, reţelele sociale şi statului socio-**
- **caracteristicile celorlalte medii cu care copilul are contact, precum şcoala sau**
- **caracteristicile cartierului care influenţează calitatea vieţii:**
- **caracteristicile mediului de lucru al părinţilor, precum gradul de stres sau satisfacţie;**
- **influenţa mass-mediei în casă ;**
- **valorile culturale de scară mai largă care influenţează scopurile, strategiile**

Rezumatul capitolului 2

Obiectivul de învăţare 2.1 Explicarea procesului în urma căruia cercetătorii emit ipoteze în condiţii de obiectivitate

Care este relaţia dintre teorii şi observaţii[7]

Fiecare teorie investighează dezvoltarea copilului dintr-un alt punct de vedere. De exemplu, specialiştii în dezvoltarea cognitivă se concentrează asupra modului în care copiii dobândesc cunoştinţele, în timp ce teoreticienii învăţării din mediu vor studia modul în care un comportament este dobândit prin experienţă. O *teorie* este un set integrat de afirmaţii care explică şi prezic comportamentul. Afirmaţiile sunt formulate în urma observării comportamentului.

2. Care esie relaţia dintre teorii şi ipoteze?

Ipotezele derivă din afirmaţiile explicative care rezultă direct din teorie. Un exemplu de afirmaţie ar putea fi „Urmărirea programelor violente la televizor va creşte tendinţa copiilor de a se comporta agresiv". *Ipoteza* propune o relaţie între factori sau variabile. In acest exemplu, variabilele sunt vizionarea programelor violente şi agresivitatea în copilărie. Un exemplu de ipoteză ar putea fi „Copiii care urmăresc programe violente la televizor se vor comporta mai agresiv decât copiii care nu se uită la astfel de programe".

3. Cum încearcă cercetătorii să asigure obiectivitatea studiilor lor despre copii?

Obiectivitatea este obţinută în mai multe moduri. O metodă este concentrarea asupra comportamentelor care pot fi observate direct. Dacă o anumită caracteristică nu poate fi observată direct, atunci se încearcă examinarea acţiunilor sau efectelor acelor comportamente. [illegible] cercetătorii trebuie să fie capabili să [illegible] ceea ce observă. [illegible] înţelegerea este obţinută prin definirea precisă şi descrierea lucrurilor studiate, astfel încât observatorii independenţi să poată fi de acord [illegible]. [illegible] în al treilea rând, [illegible] trebuie să fie măsurabilă. Mai exact, toate elementele trebuie să poată fi numărate, incluşi comportamentele şi factorii [illegible].

4. Care este valoarea ştiinţifică a datelor cantitative?

Obiectivul de învăţare 2.2 Compararea celor mai folosite tehnici de cercetare în studiul copiilor

1. Ce sunt metoda cercetării observaţionale, metoda interviului şi studiul de caz?

Există două tipuri de studii observaţionale: *naturaliste* şi *structurate*. în studiul naturalistic comportamentele copiilor sunt observate cu atenţie în mediile naturale ale acestora, precum casa sau şcoala. în studiul structurat, care ar putea avea loc în mediul de laborator,

2. Ce este cercetarea corelaţională? Ce ne spune despre relaţiile cauzale dintre variabile?

3. Ce elemente compun un experiment? Care sunt avantajele şi dezavantajele metodei experimentale în studiul copiilor?

Este important totuşi pentru cercetători să respecte un protocol de observaţie astfel încât să se menţină gradul de fiabilitate al studiilor, în mod similar, efectele din partea observatorului trebuie reduse la minim, fie acesta nu este văzut de copii, fie se foloseşte o cameră video. în studiile structurate, standardizarea mediului permite observarea şi analizarea reacţiilor copiilor în faţa experienţelor care nu pot avea loc în mediul natural. în orice caz, observaţiile din laborator nu pot fi generalizate pentru alte medii. în metoda ***interviului***, cercetătorii vorbesc cu copiii despre diferite aspecte din viaţa lor. Interviurile pot fi conversaţii, în care copiii răspund în mod liber (cu răspuns deschis) sau standardizate, adică este folosit un chestionar sau protocol standard. Mai mult, cercetătorii pun deseori întrebări despre alte persoane care pot da informaţii, precum părinţii, profesorii, colegii de clasă sau prietenii. Interviurile pot fi o sursă valoroasă de informaţii despre cum gândeşte sau ce simte o persoană. Totuşi, de vreme ce interviurile se bazează pe cunoştinţele persoanei care oferă informaţiile, pe memoria, abilitatea şi dorinţa de a comunica informaţiile, este posibil ca acestea să nu reflecte întotdeauna adevăratul comportament.

Pentru ***studiul de caz***, cercetătorul implică un singur individ. Aceste studii se ocupă de cele mai multe ori de cazuri clinice sau dacă un copil a avut o experienţă atât de neobişnuită încât a atras atenţia psihologilor din motive teoretice. în aceste situaţii, studiile de caz sunt un instrument de cercetare valoros. Dezavantajul major al folosirii unui singur participant este că cercetătorul trebuie să fie foarte atent la concluziile pe care le trage în urma studiului de caz.

Studiile corelaţionale identifică relaţiile sistematice dintre variabile. O ***corelaţie*** este o afirmaţie care descrie cât este de puternică relaţia dintre două variabile. Dacă ambele variabile se modifică în aceeaşi direcţie, există o corelaţie pozitivă. Dacă variabilele se schimbă în direcţii opuse, este o corelaţie negativă. Corelaţiile pot fi descrise şi în termeni de putere. O corelaţie puternică [illegible] relaţia dintre două variabile care sunt strâns legate între ele. Cu cât corelaţia este mai slabă, cu atât mai mult scade gradul de predictabilitate dintre cele două variabile. O limitare importantă a studiului corelaţional este faptul că o corelaţie nu este acelaşi lucru cu o cauză. Corelaţiile nu pot fi folosite pentru a arăta cauzalitatea dintre variabile, ci numai pentru a arăta natura şi puterea relaţiei dintre două variabile.

într-un ***experiment*** se schimbă sistematic câte o variabilă pentru a observa efectul asupra celei de a doua variabile. Variabila dependentă este de obicei un aspect din comportament. Cercetătorul manipulează variabila independentă pentru a observa influenţa acesteia asupra variabilei dependente. într-un studiu cvasiexperimental sunt comparate grupurile care diferă în anumite caracteristici importante. Acest tip de experiment este folosit când nu este

Este important totuşi pentru cercetători să respecte un protocol de observaţie astfel încât să se menţină gradul de fiabilitate al studiilor, în mod similar, efectele din partea observatorului trebuie reduse la minim, fie acesta nu este văzut de copii, fie se foloseşte o cameră video. în studiile structurate, standardizarea mediului permite observarea şi analizarea reacţiilor copiilor în faţa experienţelor care nu pot avea loc în mediul natural. în orice caz, observaţiile din laborator nu pot fi generalizate pentru alte medii, în metoda ***interviului,*** cercetătorii vorbesc cu copiii despre diferite aspecte din viaţa lor. Interviurile pot fi conversaţii, în care copiii răspund în mod liber (cu răspuns deschis) sau standardizate, adică este folosit un chestionar sau protocol standard. Mai mult, cercetătorii pun deseori întrebări despre alte persoane care pot da informaţii, precum părinţii, profesorii, colegii de clasă sau prietenii. Interviurile pot fi o sursă valoroasă de informaţii despre cum gândeşte sau ce simte o persoană. Totuşi, de vreme ce interviurile se bazează pe cunoştinţele persoanei care oferă informaţiile, pe memoria, abilităţile şi dorinţa de a comunica informaţiile, este posibil ca acestea să nu reflecte întotdeauna adevăratul comportament.

Pentru ***studiul de caz,*** cercetătorul implică un singur individ. Aceste studii se ocupă de cele mai multe ori de cazuri clinice sau dacă un copil a avut o experienţă atât de neobişnuită încât a atras atenţia psihologilor din motive teoretice. în aceste situaţii, studiile de caz sunt un instrument de cercetare valoros. Dezavantajul major al folosirii unui singur participant este că cercetătorul trebuie să fie foarte atent la concluziile pe care le trage în urma studiului de caz.

2. Ce este cercetarea corelaţionaiă? Ce ne spune despre relaţiile cauzale dintre variabile?

Studiul corelaţional identifică relaţiile sistematice dintre variabile. O ***corelaţie*** este o afirmaţie care descrie care este legătura dintre cele două variabile. Dacă ambele variabile se modifică în aceeaşi direcţie, există o corelaţie pozitivă. Dacă variabilele se schimbă în direcţii opuse, este o corelaţie negativă. Corelaţiile pot fi descrise şi în termeni de putere. O corelaţie puternică se referă la două variabile care sunt strâns legate între ele. Cu cât corelaţia este mai slabă, cu atât mai mult scade gradul de predictabilitate dintre cele două variabile. O limitare importantă a studiului corelaţional este faptul că o corelaţie nu este acelaşi lucru cu o cauză. Corelaţiile nu pot fi folosite pentru a arăta cauzalitatea dintre variabile, ci numai pentru a arăta natura şi puterea relaţiei dintre două variabile.

3. Ce elemente compun un experiment? Care sunt avantajele şi dezavantajele metodei experimentale în studiul copiilor?

într-un ***experiment*** se schimbă sistematic câte o variabilă pentru a observa efectul asupra celei de a doua variabile. Variabila depedentă este de obicei un aspect din comportament. Cercetătorul manipulează variabila independentă pentru a observa influenţa acesteia asupra variabilei dependente. într-un studiu cvasiexperimental sunt comparate grupurile care diferă în anumite caracteristici importante. Acest tip de experiment este folosit când nu este

PSIHOLOGIA COPILULUI 99

Obiective de învăţare 2.3 Analiza punctelor tari şi a limitelor celor patru metode de bază din studiul dezvoltării copilului ca proces

1. Care sunt punctele tari şi punctele slabe ale cercetării longitudinale?

Într-un *Studiu longitudinal* este studiat în mod repetat acelaşi grup de copii la diferite vârste. Avantajul studiului longitudinal este că le permite cercetătorilor să studieze schimbările survenite pe măsură ce copiii cresc, precum şi stabilitatea comportamentului în timp şi experienţele de la vârstă mică. Există şi anumite dezavantaje ale acestui tip de studiu, în primul rând este problema pierderii - unele persoane studiate sau familii se mută, copiii se îmbolnăvesc sau au alte probleme care intervin în participarea la studiu. Poate fi vorba şi de pierderea interesului, părinţii retrăgându-se pur şi simplu din studiu. O altă problemă este că rezultatele testelor sau scorurile pot fi distorsionate, deoarece copiii învaţă să dea rezultate mai bune la teste datorită participării în repetate rânduri (efectul practicii). Mai mult, pe o perioadă lungă de timp, instrumentele folosite pentru evaluare ar putea fi depăşite, în cele din urmă, studiile longitudinale pot necesita mult timp şi pot fi scumpe.

2. Care sunt punctele tari şi punctele slabe ale cercetării transversale?

În *Studiul transversal*, sunt comparaţi în acelaşi timp grupuri de copii de diferite vârste. Avantajele acestui tip de cercetare sunt costul relativ mic şi perioada scurtă de timp necesară studiului. Nu există problema de pierdere şi nici testarea repetată. Dezavantajul studiului transversal este că nu poate fi utilizat pentru a studia stabilitatea şi schimbarea comportamentului. Mai mult, efectele de grup (evenimente unice experimentate de o anumită generaţie) pot influenţa rezultatele.

3. Care sunt punctele tari şi punctele slabe ale cercetării secvenţiale?

Studiul secvenţial este o combinaţie între studiul longitudinal şi studiul transversal. Copiii din diferite grupuri de vârstă sunt analizaţi longitudinal. Avantajul acestui tip de studiu este că pot fi făcute comparaţii transversale şi longitudinale. De asemenea, le permite cercetătorilor să studieze efectele de grup. Dezavantajele sunt că este costisitor şi necesită timp.

4. Care sunt punctele tari şi punctele slabe ale cercetării microgenetice?

Cercetarea microgenetică este un studiu intens al unui număr

O
b
i

---

dreptul copilului la intimitate atunci când sunt concepute experimentele în care sunt implicaţi copii.

2. Cum influenţează cultura dezvoltarea copilului?

Cultura influenţează dezvoltarea copilului în modul în care copilul experimentează activităţile vieţii zilnice, practicile de educaţie folosite într-o anumită cultură şi scopurile părinţilor din acea cultură şi ce doresc aceştia să obţină de la copii.

3. Care este scopul studiului intercultural?

Unul dintre scopurile importante ale ***studiilor interculturale*** este testarea universalităţii fenomenului, precum în cazul dezvoltării motoare. Deşi există diferenţe individuale semnificative în ceea ce priveşte vârsta la care bebeluşii pot merge în patru labe sau în două picioare, diferenţele dintre culturi sunt cu mult mai mici decât s-ar putea aştepta cineva. Psihologii specialişti în studiile interculturale au de asemenea scopul de a integra rezultatele studiilor din mai multe culturi pentru a crea o teorie universală a dezvoltării umane.

4. Care sunt diferenţele dintre întrebările puse de specialiştii în psihologie culturală şi specialiştii în psihologie interculturală?

Specialiştii în psihologie interculturală încearcă să testeze toate grupurile în condiţii asemănătoare. În mod ideal, au aceleaşi scopuri şi proceduri. Specialiştii în ***psihologie*** [illegible]

5. De ce este important să se ţină cont de diferenţele culturale în studiul dezvoltării?

Studiile anterioare despre dezvoltarea copilului au fost criticate pentru parţialitate - presupunerea că ideile care [illegible]

1 Ce consideraţii etice trebuie luate în considerare aunci când sunt studiaţi copii?

Vătămarea fizică este una din grijile permanente ale unui studiu, dar această problemă este relativ rară în studiile dezvoltării. *Vătămarea psihologică potenţială,* precum producerea sentimentelor de insucces, frustrare sau stres pot fi

Capitolul 3

Contextul biologic al dezvoltării

MECANISMELE MOŞTENIRII GENETICE

Obiectivul de învăţare 3.1. Identificarea şi descrierea mecanismelor şi proceselor prin care sunt moştenite caracteristicile fizice şi de comportament
Diviziunea celulară
în interiorul cromozomului
Studiile lui Mendel

• *Principiile transmiterii genetice* • *Principiile moştenirii genetice după*

Mendol **GENELE ŞI COMPORTAMENTUL**

Obiectivul de învăţare 3.2. Descrierea influenţei genelor asupra dezvoltării abilităţilor
şi trăsăturilor fizice
Studiile despre familie
Studiile despre adopţie
Studiile despre gemeni

INTERACŢIUNEA GENE-MEDIU

Obiectivul de învăţare 3.3. Interacţiunea gene-mediu şi influenţa asupra dezvoltării
comportamentului
Gama reacţiilor
Corelaţiile gene-mediu
Mediile diferite

BOLILE GENETICE

Obiectivul de învăţare 3.4. Descrierea tipurilor de boli genetice şi impactul lor asupra
dezvoltării copilului
Bolile ereditare autozomale
• *Trăsăturile dominante* • *Trăsăturile recesive* Anomaliile cromozomului X
Cercetare şi societate: *Proiectul genomului uman* Anomaliile structurale ale cromozomilor ■ *Anomaliile autozomale* • *Anomaliile cromozomilor sexuali*
Consilierea genetică
• *O şedinţă do consiliere* Screeningul populaţiei

MODALITĂŢILE DE A DEVENI PĂRINTE

Obiectivul de învăţare 3.5. Descrierea posibilităţilor alternative de a deveni părinte Reproducerea asistată

• *Efectele TRA asupra dezvoltării copilului* Adopţia
Aplicaţii: *Calea spre a fi părinte*
Discuţii: *Discuţii cu un asistent social specialist în adopţii*

F"^isicuţa ,Copy Cat" este rezultatul primei donări a unei pisici decasă,conform p^^cercetătorilor de la Texas A & M University, unde s-a născut în decembrie 2001.
I Cercetătorii din universităţi au efectuat procedura de donare prin inserarea nucleului unei celule de la o pisică donatoare, numită Rainbow, într-o celulă mamă de !a altă pisică, Allie. Datorită faptului că pisicuţa a crescut din acest nucleu, materialul ei genetic este identic cu cel al donatorului. Spre deosebire de aceasta, o pisicuţă reprodusăîn mod obişnuit ar primi jumătate din gene do la mamă şi jumătate do la tată.

Clonarea reuşită a mamiferelor datează încă din februarie 1997, când oamenii de ştiinţă din Scoţia au anunţat naşterea lui Dolly, oaia donată. De atunci, cercetătorii au dat naştere la oi, vaci, capre, porci, iepuri şi şoareci prin donare, iar eforturile raportate sunt de a dona fiinţe umane. Nu este nevoie să spunem că acest studiu a dat naştere la multe controverse, atât din motive practice (rata de succes este mai mică de 10%, iar animalele donate sunt deseori bolnave), cât şi din motive etice (multe persoane susţin că viaţa nu ar trebui creată în laborator). De fapt, Congresul SUA a dispus interzicerea experimentelor de donare umană, în această controversă, este bine să ne gândim ce este clonarea. Clona este un fel de copie xerox, identică din toate punctele de vedere cu originalul? Acest lucru ar fi de aşteptat pe baza materialului genetic al clonei identic cu ce! al donatorului, dar potrivit doctorului Duane Kraemer, unul din cercetătorii de la Texas A&M, clonarea pisicii Rainbow „este o reproducere, nu o revoluţie". Bineînţeles că Rainbow a avut experienţe de viaţă unice - învăţarea şi experienţele nu sunt moştenite. Ceea ce învaţă pisicuţa pe măsură ce se dezvoltă o va face să fie diferită de Rainbow în multe privinţe.

Dar asta nu este tot. Să ne mai uităm odată la fotografia pisicuţei - a cărui nume este CC, prescurtare de la tehnica copiei la indigo - şi apoi să ne uităm la Rainbow, donatorul, din fotografie.

este rezultatul factorilor genetici, dar şi al celor de dezvoltare care nu sunt controlaţi de genotip", explică Dr. Mark Westhusin, cercetător principal în proiectul de donare. Pe măsură ce se dezvoltă embrionul pisicii cu blana pătată, cromozomii care determină culoarea blănii sunt acţionaţi sau inhibaţi aleatoriu la nivelul a milioane de celule. Nici chiar genele identice nu vor produce rezultate identice. Elementele de bază - un amestec de alb, portocaliu şi negru sau maro - vor fi prezente, dar modelul nu poate fi prevăzut, în mod interesant, mediul are influenţe în

^Trimiteri ta alte capitole

Aşa cum aţi citit în capitolul 1, interacţiunea dintre fire şi educaţie este o temă importantă în psihologia dezvoltării. Acest capitol face o incursiune aprofundată în interacţiunea dintre gene şi mediu şi influenţarea dezvoltării copilului.

Aţi aflat în capitolul 1 că una dintre temele de studiu din psihologia dezvoltării se referă la importanţa relativă a factorilor biologici (firea) şi a factorilor de mediu (educaţia). Aţi aflat de asemenea că majoritatea cercetătorilor din domeniu sunt în favoarea perspectivei interacţioniste. Efectele de mediu acţionate la nivel cromozomial dau o idee despre complexitatea şi subtilitatea acestor interacţiuni. Acest capitol face o incursiune aprofundată în lumea fascinantă a geneticii, luând în considerare atât punctul de plecare biologic

doi corpusculi identici, conectaţi aproape de centru, asemănător unui X. Apoi, aceşti corpusculi se aliniază pe linia mediană a celulei (figura 3.1b). Fiecare X se împarte în două şi astfel două şiruri identice se mişcă în direcţii diferite, se formează un nucleu în jurul fiecărui set de cromozomi, iar celula se divide în două (figura 3.1c). Când mitoza este încheiată, fiecare celulă nouă conţine 46 de cromozomi care sunt identici din punct

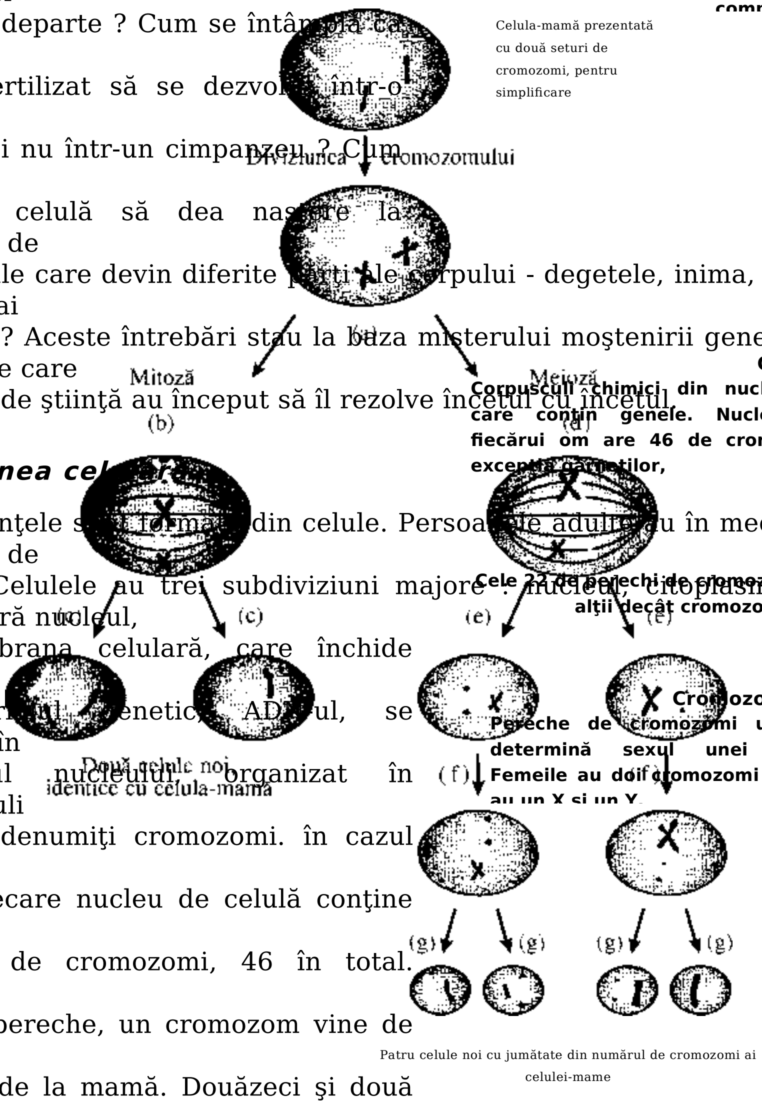


Figura 3.1. *Mitoza şi meioza* Mitoza are ca rezultat două celule identice cu celula mamă şi identice între ele. Meioza are ca rezultat patru celule diferite de celula mamă şi diferite între ele.

Mecanismele moştenirii genetice

Cum moşteneşte un copil caracteristicile părin-ţilor săi - culoarea pielii, a părului, statura şi aşa mai departe ? Cum se întâmplă ca un ovul uman fertilizat să se dezvolte într-o fiinţă umană şi nu într-un cimpanzeu ? Cum poate o singură celulă să dea naştere la trilioane de alte celule care devin diferite părţi ale corpului - degetele, inima, creierul şi aşa mai departe ? Aceste întrebări stau la baza misterului moştenirii genetice, un puzzle pe care oamenii de ştiinţă au început să îl rezolve încetul cu încetul.

Obiectivul de învăţare 3.1
Identificaţi şi descrieţi mecanismele şi procesele prin care sunt moştenite caracteristicile fizice şi de comportament.

Diviziunea celulară

Toate fiinţele sunt formate din celule. Persoanele adulte au în medie zece trilioane de celule. Celulele au trei subdiviziuni majore : nucleul, citoplasma, care înconjoară nucleul, şi membrana celulară, care închide celula.

Materialul genetic, ADN-ul, se găseşte în interiorul nucleului, organizat în corpusculi chimici denumiţi cromozomi. în cazul oamenilor, fiecare nucleu de celulă conţine 23 de perechi de cromozomi, 46 în total. Pentru fiecare pereche, un cromozom vine de la tată, celălalt de la mamă. Douăzeci şi două dintre aceste perechi sunt numite autozomi. Membrii acestor perechi sunt asemănători şi

Cromozomi
Corpusculi chimici din nucleul celulei care conţin genele. Nucleul celulei fiecărui om are 46 de cromozomi, cu excepţia gameţilor, care au 23.

Autozomi
Cele 22 de perechi de cromozomi umani, alţii decât cromozomii sexuali.

Cromozomi sexuali
Pereche de cromozomi umani care determină sexul unei persoane. Femeile au doi cromozomi X; bărbaţii au un X şi un Y.

Mitoză
Proces prin care se divid celulele corpului, rezultând două celule identice.

în meioză, procesul prin care sunt reproduşi I germenii sau celulele sexuale, se formează patru „ ,, ,

Meîoză
Procesprin care celulele-mama produc patru gârneţi (spermă sau ovul), fiecare cu jumătate dinnumărul de cromozomi ai celulei-mame.

celule diferite una de cealalta şi conţine numai 23 de cromozomi fiecare. Aceste celule-copil, numite *gameţi,* sunt sperma sau ovulul care se combină în momentul concepţiei pentru a da naştere unui nou individ cu număr complet de 46 de cromozomi. Meioza, prezentată în partea dreaptă a diagramei din figura 3.1 necesită mai multe faze. Cei 46 de cromozomi se divid în două şiruri identice, care rămân ataşate în formă de X (figura 3.1a). Apare apoi un nou proces important. Cromozomii în formă de X formează perechi cu partenerii lor (nu uitaţi, cei 46 de cromozomi sunt aranjaţi în 2 dintr-un X face schimb cu şirul partenerului (figura 3.1d). Acest proces, numit încrucişare, înseamnă că cele două şiruri care formează fiecare X nu mai sunt identice. (Figura 3.2 este o prezentare foarte simplificată a acestui schimb.) X-urile se aliniază apoi pe linia de mijloc a celulei. Un X de la fiecare pereche se mută la capătul celulei, se formează un nucleu în jurul fiecărei jumătăţi, iar celula se divide (figura 3.le). Acest proces este apoi repetat (figura 3. lf şi 3. lg). Astfel, când meioza este completă, cei patru gameţi rezultaţi posedă 23 de cromozomi fiecare şi sunt unici din punct de vedere genetic. Dacă ţineţi cont de faptul că fiecare dintre cei 23 de cromozomi dintr-un gamet reprezintă acum o combinaţie unică de material genetic şi că aceşti 23 de cromozomi

Încrucişare
Schimb de material genetic între perechile de cromozomi, în timpul meiozei.

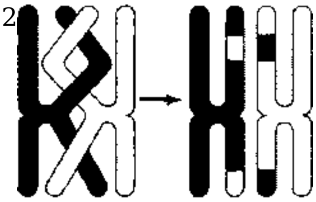


Figura 3.2. *Încrucişarea*
Încrucişarea este rezultatul schimbului de material genetic. După încrucişare, toate şirurile sunt diferite.
Sursa : adaptare după G.D. Brum şi L.K.

Acid dezoxiribonucleic (ADN)
Moleculă în formă de scară, în spirală dublă, care poartă informaţiile genetice din cromozomi.

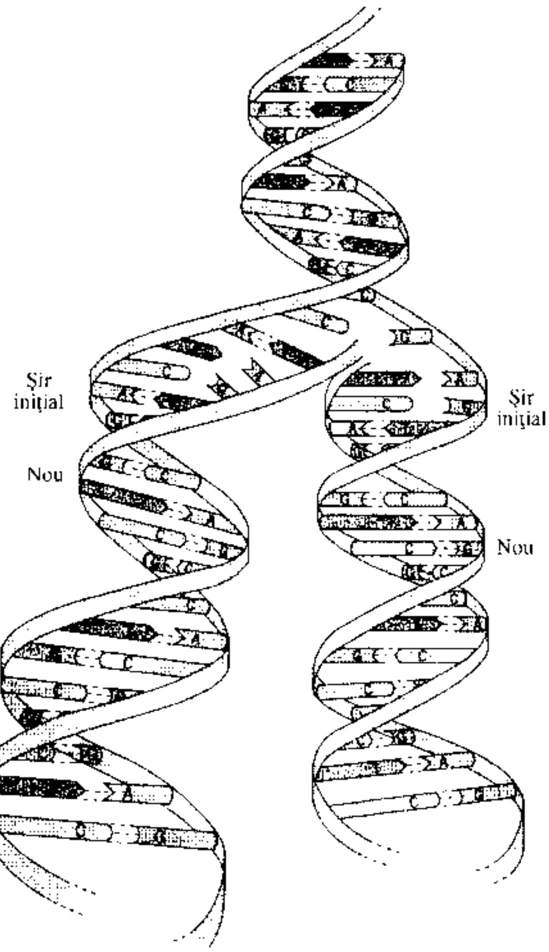


Figura 3.3. *Structura şi multiplicarea ADN-ului*

Teme de gândire şi de discuţie Dacă încrucişarea nu ar avea loc, copiii ar semăna mai mult sau mai puţin cu fraţii şi părinţii lor? De ce?

Genă
Segment de ADN din cromozom care ajută la producerea proteinelor; unitatea de bază a moştenirii genetice.

Datorită faptului că fiecare bază de nucleotide se poate lega de o singură altă bază, fiecare jumătate de inel al moleculei de ADN poate avea rol de model pentru cealaltă jumătate. Astfel, în timpul diviziunii celulei, cromozomul „se desface” şi porneşte pe scară în jos, rupând legăturile care fac legătura dintre

1 000 de ... dacă ne gândim că ... cromozom ... 0 000 de gene şi că ... cromozom ... ozei, este uşor de în... ce fiecare ...

Localiz... portantă. Pentru fie... pereche ... exemplu, culoarea ... sau forma ... sunt numite implicate ... ce va oferi o exprimarea trăsăturii, dar datorită faptului că cele două alele nu sunt întotdeauna la fel, pot rezulta multe combinaţii de caracteristici. In ultimii ani, oamenii de ştiinţă au făcut progrese remarcabile în localizarea exactă a genelor din imagine mai clară a genomului uman.



Alele Trăsătură sunt într-o pereche de cromozomi.

Numărul şi ordinea exactă a nucleotidelor din gene răspunde la întrebarea cum ştiu genele să se dezvolte într-o fiinţă umană şi nu într-un cimpanzeu. Ordinea are o importanţă majoră deoarece aproximativ 98 % din ADN-ul uman se găseşte şi în ...

Pp	Pw
	pw
	ww

Studiile lui Mendel

La mijlocul anilor 1800, un călugăr australian numit Gregor Mendel a studiat procesul trasmiterii ereditare a trăsăturilor. El s-a întrebat cum îşi transmitea mazărea caracteristicile sale, precum textura seminţei şi culoarea florii, către următoarea generaţie. Oamenii credeau atunci că trăsăturile diferite ale tatălui şi ale mamei se amestecau în copil, dar Mendel ştia că procesul avea loc în alt fel, deoarece încrucişarea plantelor cu flori mov cu plante cu flori albe nu a avut ca rezultat plante cu flori liliachii. La prima generaţie, toate plantele au avut flori mov, dar, când Mendel a încrucişat între ele plantele din prima generaţie, una din patru a avut flori albe. Mendel a dezvoltat teoria că fiecare trăsă-tură care poate fi observată, precum ...

Figura 3.4. *Principiul lui Mendel despre transmiterea genetică*

În cazul în care trăsătura plantei de mazăre implică gene mov (M, trăsătură dominantă) sau albe (a, trăsătură persistentă), atunci plantele cu genotipul MM, Ma sau aM vor avea flori mov şi numai cele cu genotipul aa vor avea flori albe. Astfel, plantele pot avea acelaşi fenotip (flori mov), dar genotipuri diferite (MM, Ma sau aM).

Tabelul 3.1. *Câteva trăsături obişnuite dominante sau rece sive*

Principiile lui Mendel s-au dovedit a fi exacte, nu numai pentru mazăre, ci şi pentru imensa varietate de forme de viaţă. Descoperirea sa despre trăsăturile dominante şi recesive se aplică multor caracteristici umane, aşa cum se poate vedea în acest tabel. Aveţi vreo ...

Dominanta	Recesiva
Păr normal	Chelie (la bărbaţi)
Păr negru	Păr blond
Grupa de sânge A sau B	Grupa de sânge O
Pistrui	Fără pistrui
Gropiţe în obraji	Fără gropiţe în obraji
Lobul urechii desprins	Lobul urechii prins
Deget mare flexibil	Deget mare ...

Fenotip Caracteristică a unei trăsături care este exprimată sau poate fi observată. Fenotipul rezultă din interacţiunea unui genotip cu mediul.

Genotip Aranjare a genelor care stau la baza unei trăsături.

Genă dominantă Alelă relativ puternică, ale cărei caracteristici se manifestă în fenotip, indiferent de alelele cu care se combină.

Genă recesivă Alelă relativ slabă, ale cărei caracteristici se manifestă în fenotip numai dacă se combină cu o genă recesivă de acelaşi tip.

Teoria lui Mendel includea şi alte principii. *Principiul segregării* susţinea că fiecare trăsătură moştenită este dată urmaşului ca o unitate separată (alelele care produc culoarea florii sunt separate şi sunt astfel transmise, de aceea ideea de amestec nu era corectă). *Principiul combinării libere* susţine că trăsăturile sunt transmise independent una faţă de cealaltă (de exemplu, trăsătura de culoare a unei flori nu a avut ...

Principiile moştenirii genetice după Mendel. Anii de cercetare au venit în sprijinul ideilor lui Mendel, dar au descoperit şi alte procese implicate în transmiterea ereditară. De exemplu, trăsăturile singulare sunt de multe ori rezultatul mai multor perechi de gene - un proces cunoscut sub numele moştenire poligenică. La oameni, înălţimea, greutatea şi culoarea pielii sunt toate produsul moştenirii poligenice. Majoritatea trăsăturilor de caracter - de exemplu temperamentul şi inteligenţa - sunt şi ele afectate de genele multiple.

Moştenire poligenică
Situaţie în care o trăsătură este determinată de mai multe gene.

O a doua modificare este că unele trăsături rezultă din gene care prezintă o *dominantă incompletă*; adică nu sunt nici dominante în întregime, nici recesive. De exemplu, anemia cu celule falciforme este transmisă printr-o genă recesivă. în orice caz, oamenii al căror sânge are această genă recesivă împreună cu o genă dominantă normală vor prezenta caracteristici uşoare ale acestei boli.

O a treia adăugire la principiile lui Mendel se referă la *codominanţă,* în care ambele gene cu o caracteristică sunt dominante şi astfel ambele caracteristici sunt exprimate complet. De exemplu, genele grupelor de sânge pentru A şi B sunt codominante, astfel o persoană care moşteneşte câte una de la fiecare părinte va avea grupa de sânge AB.

în unele cazuri, trăsătura nu urmează nici una dintre legile obişnuite ale moştenirii genetice datorită procesului numit *imprinting.* Alelele acelei trăsături sunt marcate din punct de vedere biochimic astfel încât una dintre ele este accentuată sau ştearsă şi numai cealaltă alelă afectează fenotipul. în acest caz, contează dacă este mama sau tatăl cel care oferă gena accentuată. De exemplu diabetul este de mai multe ori moştenit de la tată, în timp ce mama va transmite de mai multe ori astmul. Se estimează că genomul uman conţine între 100 şi 200 de gene accentuate (Davies, Isles şi Wilkinson, 2001).

Obiectivul de învăţare 3.2
Descrieţi influenţa genelor asupra dezvoltării abilităţilor şi trăsăturilor fizice.

Genetică comportamentală
Domeniu de cercetare care studiază rolul genelor în producerea diferenţelor individuale de comportament şi dezvoltare.

Studiile despre familie

Copiii moştenesc 50% din gene de la fiecare părinte. Fraţii au în comun aproximativ 50% din gene. Bunicii şi nepoţii au în comun 25 %, la fel şi mătuşile şi unchii cu nepoţii şi nepoatele. Studiul despre familie încearcă să afle dacă asemănarea fenotipică a unei trăsături este consecinţa similarităţii genotipice dintre persoanele comparate. Dacă este aşa, atunci ar trebui să semănăm mai mult cu părinţii şi fraţii decât cu unchii sau verişorii şi să fim mai asemănători cu un unchi sau verişor decât cu alte persoane cu care nu avem gene în comun.

Studiile despre familie au arătat că un anumit număr de trăsături respectă modelul care ar putea fi estimat dacă genele sunt importante - adică rudele apropiate seamănă cel mai mult, iar gradul de asemănare scade pe măsură ce gradul de potrivire genetică este mai mic.

Studiile despre familie sugerează, de asemenea, că există o bază genetică pentru diferitele forme ale psihopatologiei. Copiii cu mame care au schizofrenie, de exemplu, au de 13 ori mai multe şanse să aibă această boală decât ceilalţi copii.

^Trimiteri la alte capitole
În capitolul 9 veţi afla mai multe studii despre modul în care interacţionează factorii genetice ale inteligenţei cu mediul pentru

Copiii care au rude

Studiile despre adopţie

O limită a studiilor despre familie este că modelele de asemănare a familiei pot fi explicate şi prin similarităţile din mediu. Mai exact, copiii pot semăna cu părinţii şi fraţii lor nu numai pentru că au aceleaşi gene, dar şi pentru că împart acelaşi mediu familial. Studiile despre adopţie ne ajută să distingem gradul de similaritate genetică de gradul de similaritate de mediu în cazul diferiţilor membri ai familiei.

În studiile despre adopţie, copiii care locuiesc în familii adoptive sunt comparaţi cu părinţii lor biologici (cu care au gene în comun, dar nu au medii comune) şi cu părinţii adoptivi (cu care au medii comune, dar nu au şi gene comune). Dacă legăturile cu un set de părinţi sunt mai puternice decât cu celălalt, cercetătorii îşi fac o idee destul de clară dacă factorii biologici şi de mediu au contribuţia cea mai importantă în diferenţele individuale din trăsătura pe care o studiază.

Uneori, acest studiu implică şi fraţi, deoarece multe familii adoptive adoptă şi al doilea copil. Aceşti doi copii au în comun acelaşi mediu, dar nu au aceleaşi gene. Asemănarea din comportamentul acestora poate fi astfel comparată cu cea a fraţilor biologici din familiile studiate. Din nou, diferenţele corelaţiilor dintre cele două seturi de fraţi pot aduce lumină asupra întrebării dacă mediul sau ereditatea are o influenţă mai mare.

Proiectul Colorado Adoption, de exemplu, este un studiu longitudinal început în 1975 (DeFries, Plomin şi Fulker, 1994; Petrill *et al.,* 2003). Acest studiu implică 250 de familii care au adoptat copii şi, pentru comparaţie, 250 de familii cu copii biologici. Copiii au fost analizaţi prima dată când erau bebeluşi şi la vârsta preşcolară, după care au fost ţinuţi sub observaţie. Mai mult de 90% dintre participanţii iniţiali au rămas în studiu 30 de ani după începerea acestuia.

Studiul Colorado a întărit descoperirile din studiile anterioare despre adopţie (de exemplu, Loehlin, Horn şi Willerman, 1997), dar şi descoperirile din alte studii despre familie. Copiii au făcut atât teste de inteligenţă generală, cât şi de abilităţi cognitive specifice (precum memorie, vocabular, relaţii în spaţiu şi lectură). Rezultatele au arătat că fraţii biologici sunt cu mult mai asemănători din punctul de vedere al acestor abilităţi decât fraţii adoptaţi şi că, în ciuda faptului că au crescut departe de părinţii biologici, copiii adoptaţi seamănă mai mult cu aceştia decât cu părinţii adoptivi. Aceste descoperiri arată că, într-o anumită măsură, copiii moştenesc abilităţile intelectuale (Cardon, 1994 ; Cherny şi Cardon, 1994 ; Wadsworth *et al.,* 2001).

Studiile despre adopţie ajută de asemenea la explicarea originilor problemelor de dezvoltare. De exemplu, un studiu a încercat să explice comportamentele ostile şi antisociale ale unui grup de adolescenţi care fuseseră adoptaţi la naştere (Ge *et al.,* 1996). S-a descoperit că exista o posibilitate mai mare ca aceşti adolescenţi să aibă părinţi biologici cu dereglări psihiatrice, sugerând că anumite probleme de comportament pot fi moştenite. în al doilea rând, era o posibilitate mai mare ca

metodele severe de disciplinare pe care le-au primit de la părinţii adoptivi. Astfel, genele copiilor pot influenţa mediile pe care le întâlnesc.

Studiile despre adopţie au abordat şi tema schizofreniei, descrisă mai devreme. Copiii cu mame schizofrenice care au fost plasaţi în cămine adoptive au de 10 ori mai multe şanse să sufere de schizofrenie faţă de copiii biologici ai părinţilor adoptivi sau ai copiilor adoptaţi care au mame biologice normale (Plomin *et al.,* 1977b). Aceste descoperiri sugerează că ereditatea joacă un rol major în dezvoltarea bolii şi rezultatele sunt asemănătoare cu cele ale altor studii care arată că dereglările psihologice

Studiile despre gemeni

Gemenii reprezintă o ocazie interesantă pentru a studia rolul asemănărilor genetice din dezvoltare. Gemenii sunt de două feluri. Gemenii identici se dezvoltă din acelaşi ovul fertilizat şi sunt numiţi gemeni monozigoţi (MZ) (mono înseamnă „unu”, iar zigot, „ovul fertilizat”). Aceştia au exact aceleaşi gene. Gemenii identici apar o dată la aproximativ 300 de naşteri. Gemenii fraternali se devoltă din două ovule şi sunt numiţi gemeni dizigoţi (DZ) (di - „doi”). Structura lor genetică este aceeaşi ca şi în cazul a doi copii care au aceeaşi părinţi. în medie, 50% din genele gemenilor fraternali sunt aceleaşi, la fel ca în cazul oricăror fraţi. Gemenii fraternali apar mai des decât cei identici; asemănările variază totuşi, fiind o funcţie care depinde de mai mulţi factori, printre care vârsta şi apartenenţa etnică a mamei.

Gemeni identici (monozigoţi)
Gemeni care se dezvoltă dintr-un singur ovul fertilizat şi care moştenesc astfel acelaşi material genetic.

Gemeni fraternali (dizigoţi)
Gemeni care se dezvoltă din ovule fertilizate separat, având astfel material genetic care nu este mai asemănător decât cel din cazul altor fraţi.

Teme de gândire şi de discuţie Genele sau factorii de mediu joacă un rol mai important în cazul abilităţilor muzicale? Dar în cazul talentului atletic? Dar al abilităţilor de comunicare interpersonală? De ce credeţi acest

Fundamentele logice ale abordării studiului despre gemeni pornesc de la conceptul că gemenii fraternali au în comun un mediu care este la fel de asemănător ca şi în cazul gemenilor identici. Cercetătorii analizează apoi o anumită trăsătură sau comportament

genele joacă un rol important în crearea diferenţelor individuale de comportament, atunci gemenii identici crescuţi separat ar trebui să semene mai mult decât gemenii fraternali crescuţi separat.

Cel mai cunoscut proiect de acest tip este Studiul Minnesota asupra gemenilor crescuţi separat (Bouchard, 1997, 2004; Bouchard *et al.,* 1990; Bouchard şi McGue, 2003 ; Segal, 1999). Studiul implică 135 de perechi de gemeni care au acum peste 50 de ani.

Acest proiect şi altele asemănătoare au produs informaţii importante despre gradul de transmitere ereditară a mai multor abilităţi, trăsături şi comportamente. Tabelul 3.2 prezintă coeficienţii de transmitere ereditară aflaţi de cercetătorii pe baza studierii rezultatelor studiilor multiple

Tabelul 3.2. ***Coeficienţi medii de transmitere ereditară pentru diferitele trăsături psihologice din mai multe studii despre***

Abilitatea verbală	0,48
Orientarea în spaţiu	0,60
Extrovertirea	0,54
Emotivitatea negativă (neuroticism)	0,44
Potenţialul social	0,54
Tradiţionalismul	0,52

Sursa: extras din T.J. Bouchard, Jr. şi M. McGue, 2003, „Genetic and environmental influences on human psychological differences", ***Journal of***

După cum se poate observa din tabelul 3.2, cercetătorii au descoperit că genele
exercită o influenţă moderat de puternică asupra unei game largi de abilităţi şi trăsături,
inclusiv caracteristici de personalitate, precum extroversia şi neuroticismul (Bouchard,
2004; Loehlin, 1992). Ereditatea se extinde şi asupra altor comportamente rezultate
(precum practici religioase şi conservatorism social), care de altfel sunt puţin probabil
afectate de gene (Bouchard, 2004; Bouchard şi McGue, 2003).

e>Trimiteri la alte capitole

În capitolul 11 veţi afla mai multe lucruri despre temperament, o dimensiune genetică a personalităţii evidentă din copilărie.

Mai mult, studiile despre gemeni au fost de asemenea folosite pentru a înţelege
trăsături de personalitate din copilărie, precum *temperamentul.* Copiii se nasc cu un
anumit stil de a reacţiona. Unii sunt irascibili şi plâng des ; alţii sunt relaxaţi şi zâmbesc,
sunt activi; unii sunt afectivi şi aşa mai departe. Diferitele aspecte ale temperamentului,
discutate ulterior în capitolul 11,
persistă

lumină şi căldură de la soare, ne aşteptăm ca diferenţele pe care le vom observa la plantele mature să reflecte diferenţele de potenţial genetic ale seminţelor individuale. Cu toate acestea, dacă aceste condiţii nu sunt îndeplinite - dacă solul nu are îngrăşămintele, apa şi lumina necesare -, atunci, deşi vom observa că unele plante supravieţuiesc mai bine decât altele, ne vom aştepta la îngreunări dramatice ale dezvoltării tuturor plantelor, în ciuda potenţialului individual.

Un exemplu similar luat din vieţile oamenilor ar putea fi talentul atletic. Presupunând că toţi băieţii care dau test pentru Liga Juniorilor sunt hrăniţi bine, au o stare bună de sănătate şi au avut oportunităţi similare pentru a-şi antrena talentul la baseball, ne aşteptăm ca băieţii care vor face parte din echipă să aibă un potenţial atletic mai mai mare decât băieţii care încearcă, dar nu reuşesc. Cu toate acestea, în măsura în care aceste condiţii nu sunt satisfăcute - cu alte cuvinte, în măsura în care limitările mediului influenţează potenţialul individual -, ne aşteptăm ca participarea sau nu la echipă va reflecta acele diferenţe de potenţial individual.

Conceptul gamei reacţiilor i-a ajutat pe cercetători să înţeleagă cum ar putea interacţiona genele şi mediul pentru a produce diferenţele individuale de IQ. Figura 3.5 ilustrează acest model arătând gamele posibile de IQ pentru grupuri de copii născuţi cu potenţial genetic diferit. Grupul A este format din copiii cu potenţialul genetic cel mai scăzut, grupurile B şi C reprezintă variaţiile dintr-o gamă tipică, iar grupul D este format din copii cu potenţial genetic excepţional pentru inteligenţă. Acest grafic include şi trei niveluri de mediu : restrictiv (un mediu care oferă stimularea intelectuală minimă), natural (Gottesman a idealizat

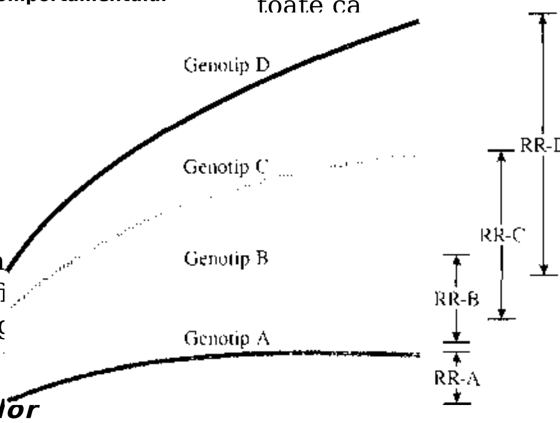


Figura 3.5. ***Gama reacţiilor*** în acest model, GR înseamnă gama reacţiilor. Copiii cu genotipul respectiv de inteligenţă (aşa cum a fost evaluat prin testele de IQ) ajung la potenţialul complet pe măsură ce creşte gradul de încurajare al mediului pentru această ... *Sursa*: adaptare după I.I. Gottesman, 1974, „Developmental genetics and ontogenetic psychology. Overdue detente and propositions from a matchmaker", în A. Pick (ed), ***Minnesota Symposia on Child Psychology***, vol. 8, University of

sunt plasaţi copiii adoptaţi sunt destul de omogene. De exemplu, copiii adoptaţi sunt în general trimişi în familii cu venit mare din clasa de mijloc, astfel efectele de mediu asociate cu creşterea sărăciei nu sunt incluse de obicei în studiile despre adopţie şi gemeni crescuţi separat. Se sugerează, de fapt, că studiile despre adopţie ar putea discredita influenţele de mediu prin simpla păstrare a factorilor socioeconomici la un nivel relativ

Obiectivul de învăţare 3.2: *descrierea influenţei genelor asupra dezvoltării abilităţilor fizice.*

Verificaţi-vă cunoştinţele... *şi trăsăturilor*

1. Ce sunt studiile despre familie, adopţie şi gemeni?
2. Ce ne spune fiecare tip de studiu despre ereditatea abilităţilor şi trăsăturilor psihologice ?

Interacţiunea gene-mediu

Obiectivul de învăţare 3.3 Interacţiunea gene-mediu şi influenţa asupra dezvoltării comportamentului

Aşa cum aţi putut observa, studiile despre familie, adopţie şi gemeni sugerează toate că ... ţie importantă ... comportamente ... Genele pot mai bine numai ... ate la fenotipi, ceea ce înseamn... că mediul justifi... ne depinde de genotip ca întreg...

Gama *reacţiilor*

Modelul marcant propus de Irving Gottesman (1974) sugerează că genele interacţionează cu mediul stabilind limitele inferioare şi superioare ale comportamentului uman.

Gama reacţiilor Sintagma folosită pentru gama de abilităţi sau deprinderi determinate genetic. Valoarea atinsă în această gamă este determinată de mediu.

Mediul şi experienţele determină aşadar unde se încadrează fiecare persoană în această gamă a reacţiilor. Un mod de a vizualiza acest concept este să ne imaginăm un pumn

Acest model invocă modul de interacţionare al genelor cu mediul. Genele au stabilit limitele superioare pentru inteligenţa potenţială, astfel încât grupul A nu poate fi la fel de inteligent ca grupul D, în ciuda calităţii mediului lor. în acelaşi timp, grupul de copii D, cu gama cea mai largă a reacţiilor, are oportunitatea cea mai mare de a beneficia de îmbogăţirea mediului.

Să notăm, de asemenea, că gamele reacţiilor se întrepătrund. Acest lucru înseamnă că genotipurile sau mediile pot avea un efect mai mare unele asupra celorlalte, dar cunoaşterea fenotipurilor (în acest caz scorurile de IQ) nu ne spune şi de ce diferă cei doi copii la această caracteristică. Diferenţele pot fi de origine genetică (presupunând că toţi copiii au crescut în medii la fel de încurajatoare), pot fi de origine de mediu (dacă toţi copiii cu fenotipuri similare au crescut în medii diferite) sau ar putea fi o combinaţie din ambele cazuri. Oricare este rezultatul, dezvoltarea este întotdeauna o funcţie a genelor şi a mediului, iar diferenţele dintre oameni pot rezulta dintre una dintre cele două sau din ambele surse.

Corelaţiile *gene-mediu*

Corelaţie gene-mediu
Situaţie în care genele şi mediul afectează dezvoltarea în mod similar pentru că genele pe care le primeşte copilul de la părinţi sunt compatibile cu mediul pe care îl oferă părinţii (pasivă); pentru că sunt evocate efectele mediului de către copii, în concordanţă cu predispoziţiile genetice (evocativă); sau pentru că sunt căutate anumite experienţe şi sunt conturate anumite medii care i se potrivesc copilului

Modelul gamei reacţiilor este o metodă eficientă pentru a demonstra dubla importanţă a genelor şi a mediului, dar acesta nu ajunge prea departe. Se presupune că gruparea genotipurilor şi a mediilor este aleatorie, astfel încât copii cu potenţial genetic diferit au aceleaşi şanse să experimenteze întreaga gamă de medii. Cu toate acestea, nu se întâmplă aşa. Genele pe care le moştenesc copiii şi mediile în care trăiesc sunt deseori corelate prin faptul că ele conlucrează pentru a impulsiona dezvoltarea în aceeaşi direcţie. în cazul inteligenţei, de exemplu copiii cu potenţial genetic ridicat (grupul D) au probabil părinţi care sunt la rândul lor mai inteligenţi, iar acest tip de părinţi au tendinţa să le ofere copiilor medii stimulative din punct de vedere intelectual. Prin urmare, aceşti copii primesc un impuls dublu: atât genele cât şi mediul promovează dezvoltarea abilităţilor intelectuale.

anumite medii care se potrivesc cel mai bine cu interesele şi talentele lor - precum biblioteca, sala de gimnastică sau concertele rock. Ei se pot implica în ceea ce Scarr numeşte ***alegerea nişei -*** găsirea nişelor care se potrivesc cu predispoziţiile genetice.

Teme de gândire şi de discuţie Sunteţi conştienţi de „alegerea nişei" din perioada copilăriei sau din viaţa de acum? în ce măsură căutaţi mediile care se potrivesc cel mai bine cu predispoziţiile dumneavoastră genetice?

Noţiunea de ***corelaţie activă gene-mediu*** duce la o predicţie interesantă. în opinia tradiţională, genele sunt foarte importante în dezvoltarea iniţială, mediul asumând un rol din ce în ce mai mare pe măsură ce experienţa are mai multe şanse să acţioneze. Spre deosebire de aceasta, modelul corelaţiei active sugerează că influenţele genetice ar putea deveni mai puternice odată cu vârsta, deoarece copiii au devenit mai capabili să îşi aleagă mediile spre care îi îndreaptă genele.

Două descoperiri din studiile despre adopţie sprijină această predicţie (Turkheimer şi Waldron, 2000; Bouchard şi McGue, 2003). Prima este că fraţii adoptivi (mai exact, copiii neînrudiţi care cresc în aceeaşi casă) seamănă mai mult unul cu celălalt în copilăria mică decât la adolescenţă, deşi până la adolescenţă au acumulat mai mulţi ani petrecuţi în aceeaşi casă. A doua descoperire este că, odată cu vârsta, caracteristicile psihologice ale unui copil adoptiv devin din ce în ce mai asemănătoare cu ale mamei biologice şi mai puţin asemănătoare cu cele ale mamei adoptive, din nou, în ciuda faptului că acel copil a petrecut mai mult timp în mediul căminului adoptiv. Aceste descoperiri nu demonstrează că până la adolescenţă mediul devine neimportant şi că totul este genetic. Aceste descoperiri



Cum se pot determina rolurile influenţelor genetice şi cele ale influenţelor de mediu în talentul acestui copil ? Cum le-ar explica modelul gamei reacţiilor ? Cum le-ar explica modelul corelaţiei gene-mediu ? Ce rol ar putea fi jucat de copil în această dezvoltare

*Mediile **diferite***

Fraţii sunt asemănători din multe puncte de vedere, aşa cum arată şi studiile. Aceste asemănări nu sunt surprinzătoare, având în vedere că fraţii au în comun atât multe gene (50%), cât şi mediul de familie, dar studiile despre familie confirmă şi ceea ce orice părinte cu doi sau mai mulţi copii probabil ştiu deja: fraţii nu sunt identici şi, în anumite cazuri, sunt chiar foarte diferiţi. Cum este posibil acest lucru, ţinând cont de faptul că fraţii au în comun şi elemente genetice, şi educaţia ?

O parte a răspunsului este că fraţii au în comun numai o parte din elementele genetice. Deşi 50% din genele fraţilor sunt aceleaşi, 50% sunt diferite, iar aceste diferenţe genetice contribuie la diferenţele de dezvoltare. Restul răspunsului este, din câte se pare, că majoritatea fraţilor în mod surprinzător experimentează medii diferite - educaţia.

Medii diferite
Concept folosit în genetica comportamentală care se referă la aspecte ale mediului pe care copiii le percep diferit, conducând la diferenţe individuale.

Mediul acţionează în primul rând asupra copiilor din aceeaşi familie şi îi face ***diferiţi.*** Modelul interacţiunii dintre gene şi mediu accentuează ideea mediului diferit ca sursă a diferenţelor de dezvoltare dintre copii (Loehlin, Neiderhiser şi Reiss, 2005; Plomin, 2000; Reiss ***et al.***, 2000). Copiii au experienţe diferite în acelaşi mediu, iar părinţii îi tratează diferit în familie. De asemenea, copiii

Teme de gândire şi de discuţie **în ce măsură dumeavoastră şi fraţii dumneavoastră aţi locuit într-un mediu diferit? Cum credeţi că au contribuit experienţele dumneavoastră şi cele ale fraţilor dumneavoastră la diferenţele de dezvoltare? Cum ar putea experienţele pe care le oferiţi copiilor dumneavoastră să îi conducă pe drumuri diferite?**



Fraţii care cresc în aceeaşi casă au deseori personalităţi şi interese foarte diferite. Cum ne ajută mo-

Huntington. Vârsta de demarare a acestei boli variază de la un caz la altul, dar de obicei apare între 30 şi 40 de ani. Destul de brusc, sistemul nervos începe să se deterioreze, rezultatul fiind mişcări musculare necontrolate şi funcţionare dezordonată a creierului. Până recent, copiii persoanelor cu boala Huntington nu aveau nici o metodă de afla dacă sunt şi ei purtători ai genei şi dacă ar putea să o transmită urmaşilor. Abia în 1983, oamenii de ştiinţă au descoperit care cromozom poartă gena Huntington şi zece ani mai târziu au localizat gena responsabilă pentru această boală şi au aflat cum să detecteze dacă o persoană a moştenit-o sau nu, făcând astfel posibil pentru familii şi indivizi să estimeze riscul la care sunt expuşi de a transmite boala copiilor lor (Morell, 1993 ; Taylor, 2004). Aproximativ 3 000 de americani au fost diagnosticaţi cu această boală genetică, care poate fi explicată în timp datorită unei mutaţii suferite de o femeie din Venezuela în anii 1800.

Trăsăturile recesive. Asemenea florilor mov ale lui Mendel, care au arătat genele pentru florile albe pe care le purtau, părinţii pot fi purtători de gene care nu îi afectează. Dacă ambii părinţi poartă o astfel de genă, ele se pot combina şi duce la o boală a copilului (la fel cum doi părinţi cu părul negru pot avea un copil blond). S-a estimat că, în medie, fiecare dintre noi poartă patru gene potenţial letale, precum genele recesive (Scarr şi Kidd, 1983), dar datorită faptului că majoritatea acestor gene periculoase sunt rare, este puţin probabil că se vor întâlni două persoane cu aceeaşi genă recesivă. Chiar şi atunci, probabilitatea de a primi ambele gene recesive este de doar 1 la 4.

Unele afecţiuni cauzate de genele recesive produc erori de metabolism, ceea ce duce la malabsorbţia zaharurilor, grăsimilor, proteinelor sau carbohidraţilor. În cazul *bolii Tay-Sachs,* sistemul nervos se dezintegrează datorită lipsei unei enzime care transformă grăsimile în celule ale creierului. Depozitele de grăsime îşi măresc volumul, iar celulele creierului mor. Boala Tay-Sachs este rară în cazul populaţiei obişnuite, apare o dată la 300 000 de naşteri. Cu toate acestea, printre evreii ashkenazi, care reprezintă mai mult de 90% din populaţia de origine evreiască din Statele Unite, apare o dată la 3 600 de naşteri. Copiii loviţi de această boală par normali la naştere şi în prima jumătate de an. Apoi, la aproape opt luni, devin de obicei foarte apatici şi de cele mai multe ori, până la finalul primului an de viaţă, devin orbi. Majoritatea acestor copii mor până la vârsta de patru ani. În prezent nu există un tratament pentru această boală.

O poveste mai încurajatoare este aceea a *fenilcetonuriei (PKU)*, o afecţiune care implică absorbţia şi repartizarea proteinelor în corp. Această boală apare atunci când organismul nu reuşeşte să producă o enzimă care dizolvă fenilalanina, un aminoacid. Ca rezultat, sunt acumulate în sânge cantităţi enorme din această substanţă şi dăunează dezvoltării celulelor creierului. Copiii cu PKU sunt de obicei sănătoşi la naştere, dar dacă nu sunt trataţi, deteriorarea începe după câteva luni de viaţă, pe măsură ce nivelul de fenilalanină din sânge creşte. Pot apărea convulsii periodice şi crize, iar copiii avansează spre retard grav.

Tabelul 3.4 arată cum pot fi transmise ereditar câteva anomalii conform aceloraşi principii de moştenire genetică care stabilesc culoarea ochilor şi forma nasului. Alte anomalii genetice nu sunt moştenite, dar ar putea rezulta din erorile din procesul de diviziune al celulelor în meioză. Cromozomii şi genele pe care le poartă ar putea de asemenea fi duse la anormalitate prin iradiere, droguri, viruşi, substanţe chimice şi probabil …

Tabelul 3.4. ***Exemple de anomalii genetice***

Anomalia	Cauza	Incidenţa (SUA)	Descrierea
Boala Huntington	Genă dominantă a cromozomului 4	1 din 18 [illegible]	Deteriorarea sistemului nervos, mişcări musculare necontrolate, afecţiuni în funcţiile creierului,
Neurofibromatoză (Tipul 1)	Genă dominantă a cromozomului 17	1 din 30 000	Decolorare şi tumori ale pielii, probabilitate crescută a dificultăţilor de învăţare şi
Boala Tay-Sachs	Genă recesivă a cromozomului 15	1 din 3 600 pentru evreii ashkenazi	Deteriorarea sistemului nervos, vedere slabă, paralizie, moarte
Fenilcetonuria	Genă recesivă a cromozomului 12	1 din 10 000	Dacă nu este tratată, retard mental grav, hiperactivitate,
Siclemie	Genă recesivă a cromozomului 11	1 din 500 de afroamericani	Lipsă de oxigen, dureri mari, afectarea ţesutului, moarte
Fibroză chistică	Genă recesivă a cromozomului 7	1 din 2 500	Probleme respiratorii şi digestive, infecţii ale
Hemofilie	Genă recesivă a cromozomului X	1 din 4 000 de bărbaţi	Sângele nu se coagulează normal. Poate duce la
Distrofie musculară Duchenne	Genă recesivă a cromozomului X	1 din 3 5 000 de bărbaţi	Degenerare musculară, probleme de echilibru, pierderea abilităţii de a merge, de obicei în perioada copilăriei
Daltonism	Genă recesivă a cromozomului X	1 din 100 de bărbaţi	Incapacitate de a distinge nuanţele de roşu şi verde
Sindromul Down	Cromozom în plus la perechea 21	1 din 1 000	Retard mental moderat până la grav, trăsături fizice specifice, deficienţă imunitară, anomalii

Obiectivul de învăţare 3.4
Descrieţi tipurile de boli genetice şi impactul lor asupra dezvoltării copilului.

Bolile genetice

Bolile ereditare autozomale

Aşa cum un copil ar putea moşteni genele pentru păr drept sau creţ, genele anormale pot fi transmise copilului conform principiilor lui Mendel. Genele anormale sunt exprimate în fenotip dacă acestea sunt dominante sau recesive.

Mutaţii
Modificări bruşte şi permanente ale materialului genetic.

Trăsăturile dominante. Genele dominante care cauzează probleme grave dispar de obicei din specie, deoarece oamenii afectaţi de ele nu trăiesc suficient pentru a se reproduce. Cu toate acestea, în câteva cazuri, genele dominante cu handicap sever sunt transferate, deoarece nu devin active decât relativ târziu în viaţă. Oamenii cu aceste gene s-ar putea

Tabelul 3.3 ilustrează ... relaţiei dintre factorii genetici şi de mediu, în termenii unui model ecologic şi contextual.

Tabelul 3.3 : ***Model contextual pentru interacţiunea dintre gene şi mediu***

Genă unică ... moştenirea talentului muzical de la părinţi

Mediul familial şi şcolar

- Copilul observă şi copiază abilităţile muzicale ale părinţilor
- Abilităţile muzicale ale copilului sunt încurajate şi ... orele de muzică la care părinţii îl înscriu pe acesta, începând de la o vârstă foarte mică
- Părinţii ţin legătura cu profesorii de muzică ai copilului şi sprijină activităţile muzicale învăţate la şcoală

Statutul socioeconomic

- Mediul de lucru al părinţilor influenţează experienţele copilului prin expunere şi participare ...
- Timpul şi atenţia pe care părinţii le au la dispoziţie şi le alocă activităţilor muzicale împreună cu copilul în fiecare zi
- Influenţe mai complexe, culturale şi sociale
  - Copilul este expus la o varietate de activităţi muzicale apreciate la nivel ...

Obiectivul de învăţare 3.3 : *interacţiunea gene-mediu şi influenţa asupra dezvoltării comportamentale*

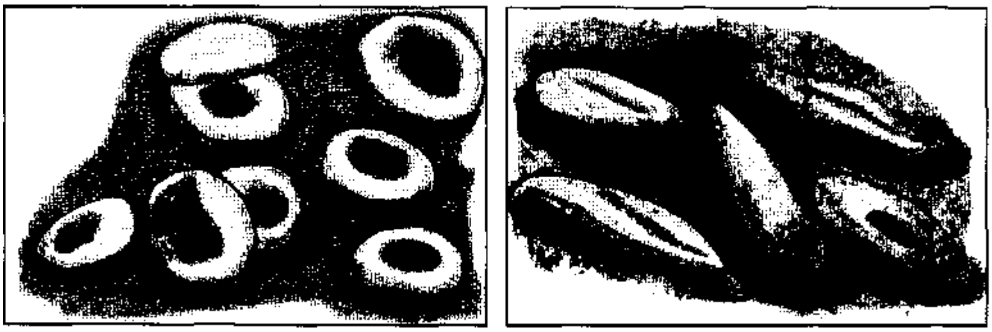
Verificaţi-vă cunoştinţele

1. Ce se înţelege prin gama reacţiilor ? Ce ne spune despre interacţiunea gene-mediu ?
2. Care sunt corelaţiile gene-mediu? Cum ne ajută să înţelegem interacţiunea gene-mediu?
3. Ce se înţelege prin mediu diferit ?

Având în vedere ... celule generate de partea bărbătească şi cele aproape două milioane de ovule generate de femeie, nu este surprinzător faptul ... Această variaţie ... mutaţii ...

procedură simplă de testare a sângelui. Lecţia din povestea bolii PKU este că genele nu înseamnă neapărat şi un destin. Cum şi unde apare influenţa genelor poate depinde de interacţiunea cu mediul.

O anomalie genetică recesivă care nu implică metabolismul este siclemia (SCA). Persoanele care au moştenit o genă a acestei trăsături recesive de la ambii părinţi au globule roşii care nu conţin hemoglobină normală, proteina care transportă oxigenul în organism. In locul acesteia, hemoglobina anormală face ca globulele roşii să se îngroaşe şi să se alungească. Aceste celule „modificate” au tendinţa să coaguleze vasele mici de sânge în loc să treacă prin ele cu uşurinţă, aşa cum fac celulele normale, oprind astfel sângele să ajungă la anumite părţi ale corpului. Nevoia neobişnuită de oxigen, precum cea cauzată de extenuare fizică, ar putea face ca persoana afectată să aibă dureri mari, să aibă ţesuturi distruse sau



Aceste imagini scanate prin micrografie electronică prezintă globulele roşii ale unor persoane cu siclemie (dreapta). Un nou-născut american de origine africană are şanse de 1 la 12 să poarte această boală şi 1 la 500 şanse de dezvoltare a bolii. în majoritatea statelor, copiii sunt obligatoriu testaţi pentru siclemie la naştere. în zilele noastre, multe cazuri de boli grave sau moarte pot fi prevenite prin

Aproximativ 8% dintre afroamericani sunt purtători ai genei SCA. Printre membrii tribului Bamba, din Africa, incidenţa raportată este de 39%. Un procent atât de ridicat pare surprinzător pentru o perspectivă darwinistă, care susţine că trăsăturile neadaptate sunt îndepărtate prin selecţie naturală, deoarece indivizii care au două gene SCA de multe ori mor tineri şi au puţini copii. Cum ar putea fi păstrată atunci o astfel de caracteristică în evoluţie ? Răspunsul arată situaţii rare, în care o genă este neadaptată pentru un scop, dar adaptată pentru un altul.

Cercetătorii au observat că membrii tribului Bamba trăiesc în zone în care prezenţa malariei este crescută, dar copiii Bamba care poartă gena SCA sunt imuni la malarie. Această rezistenţă le permite multor purtători de gene SCA să crească şi să aibă copii, deşi unul din patru au SCA. în aparenţă, efectele negative ale malariei asupra reproducerii sunt mai mari decât efectele negative ale prezenţei genei SCA.

Comunităţile Amish şi Mennonite din Pennsylvania, Ohio şi Louisiana sunt un interesant caz de studiu pentru genetica populaţiei. Comunităţile de ordin vechi din această regiune s-au stabilit iniţial la începutul anilor 1700 printr-un număr

puţini nou-veniţi în aceste comunităţi. Creşterea acestora a apărut în primul rând datorită familiilor numeroase, în conjuncţie cu un procent relativ crescut de căsătorii între membrii familiilor de această origine. Un rezultat al acestei omogenităţi genetice a fost creşterea incidenţei bolilor genetice care de altfel sunt rare. între 1988 şi 2002 cercetătorii au identificat 39 de boli genetice moştenite în rândul populaţiei Amish şi Mennonites (Morton, Morton, Strauss *et al.,* 2003). Printre acestea sunt incluse două forme de nanism şi mai multe anomalii de metabolism. Pentru 18 anomalii în mod obişnuit observate într-o clinică, incidenţele sunt destul de ridicate: 1 la 250 sau 1 la 500 de naşteri, în comparaţie cu 1 la câteva mii în cazul populaţiei la nivel general. Cercetătorii şi fizicienii care lucrează în aceste comunităţi subliniază faptul că „povara unei boli genetice este grea şi nevoia asistenţei specializate şi complexe este esenţială pentru starea de sănătate a comunităţii” (Morton *et al.,* 2003, p.7). Populaţiile precum Amish şi Mennonites oferă o oportunitate unică de studiu a biologiei anomaliilor genetice rare şi subliniază importanţa diversităţii genetice în menţinerea unei populaţii sănătoase.

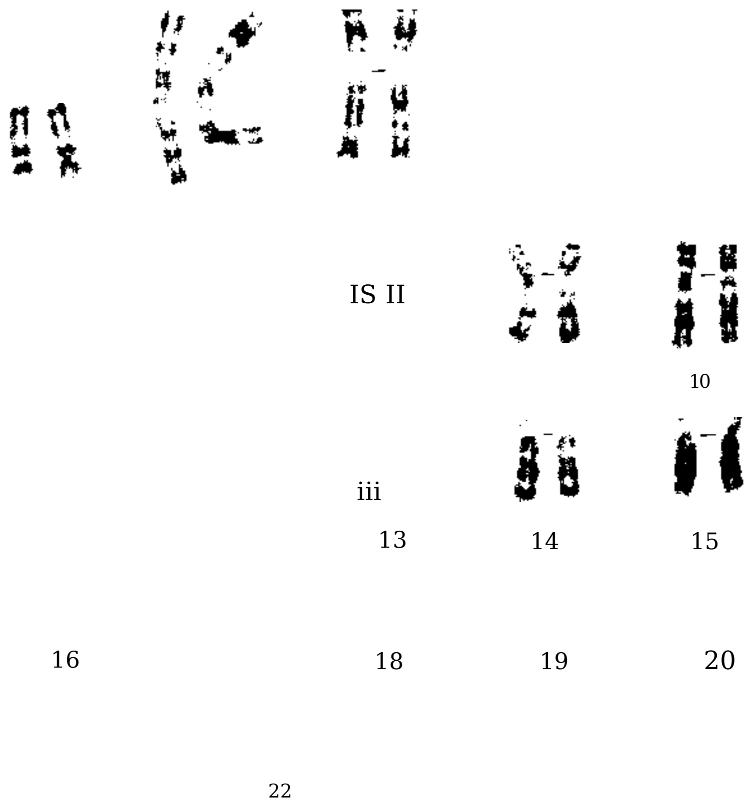
Pe orizontul cercetării genetice se întrevăd multe descoperiri. în ultimii ani, cercetătorii au descoperit gena unui tip de Alzheimer care se moşteneşte în familie. De asemenea, au fost localizate genele răspunzătoare de fibroză chistică şi pentru scleroză laterală amiotrofică (SLA), cunoscută şi sub numele de boala Lou Gehrig. Locusul genetic al multor boli ar putea fi descoperit în cadrul proiectului Human Genome, discutat în subcapitolul cercetare şi societate.

Anomalii ale cromozomului X

Anomalii care se transmit prin intermediul cromozomului X, determinând o predispoziţie mai mare la bărbaţi.

Anomaliile cromozomului X

Aşa cum poate fi observat în fotografie, cromozomul Y reprezintă numai o treime din



Stabilirea cariotipului este un proces care le permite cercetătorilor şi doctorilor să facă fotografii la 23 de perechi de cromozomi umani. Cea de-a 23-a pereche este alcătuită din cromozomii care determină sexul persoanei. Aşa cum se poate observa în această imagine, cromozomul X este de două până la trei ori mai mare decât cromozomul Y. Ce implicaţii are acest lucru ?

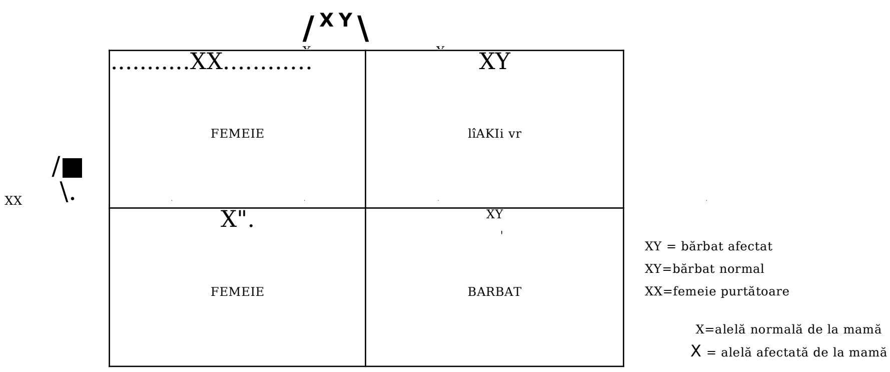


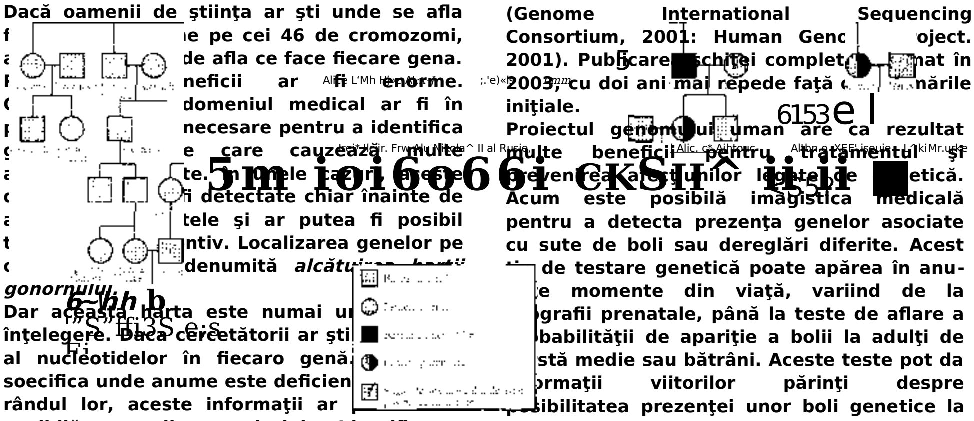
Figura 3.6. *Transmiterea hemofiliei prin mama purtătoare şi tatăl normal*

Transmiterea hemofiliei este un exemplu clasic de anomalie moştenită a

SIEŢO -

Caseta 3.1. ***Proiectul genomului uman***

•:s®



Dacă oamenii de ştiinţa ar şti unde se afla ... pe cei 46 de cromozomi, ... de afla ce face fiecare gena. ... beneficii ar fi enorme. ... domeniul medical ar fi în ... necesare pentru a identifica ... care cauzează multe ... te. În unele cazuri, acestea ... fi detectate chiar înainte de ... tele şi ar putea fi posibil ... ntiv. Localizarea genelor pe ... denumită *alcătuirea hărţii gonomului*.

Dar această harta este numai un ... înţelegere. Dacă cercetătorii ar şti ... al nucleotidelor în fiecaro genă, ... soecifica unde anume este deficien... rândul lor, aceste informaţii ar ... posibilă remedierea şirului. Identificarea ordinii a 3 miliarde de nucleotide din molecula de ADN este denumită *stabilirea ordinii genomului*. În 1989, în Statele Unite a fost lansat Proiectul genomului uman, condus de James Watson, unul dintre descoperitorii moleculei de ADN. Scopul cercetării era de a obţine scopuri duble, aşa cum tocmai a fost descris mai sus: alcătuirea hărţii şi a ordinii ADN-ului uman.

Acest efort a fost asemănat cu Proiectul Manhattan, cel care a produs bomba atomică sau Programul Apollo, care a trimis primul om pe lună (Watson, 1990). Printre acesti predecesori, Proiectul genomului uman reprezintă unul dintre cele mai îndrăzneţe proiecte, dar şi cele mai importante eforturi ştiinţifice făcute vreodată. Este de asemenea unul dintre cele mai reuşite proiecte. La ... iar la ... 2% din ... uşi, au ... ost un ... Prima a ... au fost ... private. ... doua a ... ii de ... ADN în ... chiţa în

(Genome International Sequencing Consortium, 2001: Human Genome Project. 2001). Publicarea schiţei complete ... nat în 2003, cu doi ani mai repede faţă de ... nările iniţiale.

Proiectul genomului uman are ca rezultat multe beneficii pentru tratamentul şi prevenirea afecţiunilor legate de ... etică. Acum este posibilă imagistica medicală pentru a detecta prezenţa genelor asociate cu sute de boli sau dereglări diferite. Acest tip de testare genetică poate apărea în anu-... te momente din viaţă, variind de la ...grafii prenatale, până la teste de aflare a probabilităţii de apariţie a bolii la adulţi de vârstă medie sau bătrâni. Aceste teste pot da informaţii viitorilor părinţi despre posibilitatea prezenţei unor boli genetice la copil (Khoury, McCabe şi McCabe, 2003). În multe situaţii, tratamentul necesar poate fi început mai devreme decât ar fi fost făcut înainte, iar tratamentul poate fi ajutat de înţelegerea cauzelor. Deşi *terapia genelor* - mai exact, corectarea genelor deficiente pe cale chirurgicală - este încă limitată, au fost raportate câteva succese şi se pare câ vor fi făcute progrese majore în curând. Proiectul a avut câteva surprize pentru cercetători. Poate că cea mai surprinzătoare descoperire este că avem murt mai puţine gene decât se credea anterior - probabil doar 25 000 până la 30 000, spre deosebire de estimările anterioare de 140 000. Acest număr este aproximativ acelaşi şi pentru un şoarece şi numai de două ori mai mult decât cel al unei musculiţe de oţet. în mod evident, o specie nu este definită de simplul număr de gene, ci de trăsăturile şi combinaţiile specifice. De exemplu, în zilele noastre, studiile asupra genomului uman au descoperit genele specifice pentru alte trăsături fenotipice din dezvoltarea umană, precum inteligenţa, limbnjul, agresivitatea, nevroza, dislexia, homosexualitatea şi căutarea de senzaţii tari. Datorită implicaţiilor cunoaşterii speciei noastre, studiile comparativa sunt esenţiale pentru Proiectul genomului uman, alcâ-: tuind nu numai harta genomului uman, ci şi a altor

Teme de gândire şi de discuţie **Numiţi câteva rezultate ale Proiectului genomului uman. Ce probleme etice ar putea ridica noile cunoştinţe şi tehnologiile asociate acestora?**

Figura 3.7. ***Transmiterea hemofiliei în casele regale din Europa*** în secolul al XIX-lea, casele regale din Europa erau afectate de hemofilie, regina Victoria a Marii Britanii fiind purtătoarea tulburării. Căsătoriile fiicelor sale, la rândul lor purtătoare, cu prinţi din alte ţări au condus la răspândirea hemofiliei şi în alte familii regale din Europa, printre care Rusia, Spania şi Prusia (Kimball, ...

Anomaliile *structurale* ***ale cromozomilor***

Anomaliile genetice precum boala Tay-Sachs şi PKU sunt transmise conform principiilor de bază ale moştenirii genetice, dar problemele genetice pot rezulta şi din schimbările ... la nivelul cromozomilor. Aceste schimbări pot apărea în timpul ... din cei 22 de autozomi sau cromozomii sexuali. Aşa cum a fost menţionat, pericolele din mediu pot aduce daune cromozomilor.



Anomaliile autozomale. Unul dintre efectele anomaliilor de structură observate cel mai frecvent este *sindromul Down*, denumit după John Langdon H. Down, fizicianul care a descris prima dată această boală. în sindromul Down, una dintre perechile de

prietenoşi şi sociabili. Cu toate acestea, au un retard moderat, până la grav ; au un tonus muscular scăzut şi probleme de exprimare; au trăsături distinctive, printre care faţa lată şi epicantus. Cauza sindromului Down a fost identificată în 1957, marcând şi prima boală legată direct de o anomalie cromozomială.

Probabilitatea ca un cuplu să aibă un copil cu sindromul Down creşte dramatic odată cu vârsta mamei. Mai puţin de 1 la 1 000 de copii cu mame cu vârstă mai mică de 30 de ani au sindromul Down. Riscul creşte la aproximativ 1 la 350-400 de naşteri la vârsta de 35 de ani şi la aproximativ 1 la 100 la 40 de ani (Hook şi Lindsjo, 1978).

Anomaliile cromozomilor sexuali. în mod normal, un copil primeşte fie doi cromozomi X, fie unul X şi unul Y. în mod ocazional, procesul nu are loc aşa cum ar trebui. Când se întâmplă acest lucru embrionul ar putea avea un aranjament neobişnuit al cromozomilor sexuali.

O anomalie de acest tip apare atunci când ovulul este fertilizat de un spermatozoid care nu are deloc cromozomi sexuali sau atunci când spermatozoidul aduce un cromozom X, iar ovulul nu are cromozom sexual. în oricare dintre cazuri, embrionul rezultat are numai un cromozom X. în puţinele cazuri în care latul supravieţuieşte şi se dezvoltă complet, copilul va prezenta o gamă de anomalii denumite *sindromul Turner.* La naştere, copilul pare să fie de sex feminin, dar nu are ovare şi nu sunt produşi hormonii necesari pentru continuarea procesului de diferenţiere de sex. Ca rezultat, femeilor cu sindromul Turner nu le cresc sânii şi nu au menstruaţie dacă nu sunt tratate cu hormoni (El Abd, Turk şi Hill, 1995 ; Ross, Zinn şi McCauley, 2000).

O altă problemă cromozomială apare atunci când un ovul care are doi cromozomi X este fecundat de un spermatozoid purtător de cromozom Y, ducând la *sindromul Klinefelter*. Prezenta cromozomului Y îi dă copilului

Anomaliile cromozomilor sexuali			
Sindromul Turner	XO, Feminin Afectează o femeie din 2 500	Fără ovare, statură mică, pot avea probleme de inimă, rinichi, tiroidă sau ale scheletului	Viaţă normală prin terapie de creştere a hormonilor şi înlocuirea estrogenului. Specialiştii în fertilitate pot oferi
Sindromul Klinefelter	XXY, Masculin Afectează un bărbat din 700	Penis şi testicule subdezvoltate, nivel scăzut de testosteron, sâni măriţi, risc crescut	Viaţă normală prin terapie cu hormoni (testosteron). Specialiştii în fertilitate îi pot ajuta
Sindromul XYY	XYY, Masculin Afectează un bărbat din 1 000	Statură înaltă, probleme de învăţare	Viaţă normală. Capabili să aibă copii.
Sindromul X Fragil	XY sau XX Estimările de populaţie variază	Retard mental şi probleme de anxietate socială, bărbaţii sunt mai	Viaţă îngreunată.

A treia anomalie cromozomială apare atunci când spermatozoidul poartă doi cromozomi Y. Bărbaţii care se nasc în acest caz au o constituţie masivă şi mulţi dintre ei au dizabilităţi de învăţare şi vorbire, abilităţi de comunicare întârziate (Owen, 1979). Cândva se credea că aceşti bărbaţi sunt predispuşi spre a deveni criminali sau să aibă un comportament antisocial. Totuşi, studiile mai recente nu au sprijinit această idee (Ike, 2000).

A patra anomalie a cromozomilor sexuali este *sindromul X fragil,* o condiţie cauzată de o genă anormală a cromozomului X (Hagerman, 1996). Sindromul X fragil se află pe locul doi după sindromul Down pentru

Consilierea genetica

Consiliere genetică
Consiliere a viitorilor părinţi în privinţa bolilor genetice şi a probabilităţii de transmitere a unor anomalii genetice urmaşilor.

^Trimiteri la alte capitole
Jn capitolul 4, veți afla mai multe despre testele genetice disponibile femeii însărcinate

Progresul rapid din genetică a făcut posibil ca oamenii să deţină un anumit control asupra incidenţei bolilor genetice. Consilierea genetică implică o gamă de activităţi care se concentrează pe determinarea probabilităţii naşterii unui copil cu o anomalie genetică în cazul unui cuplu. Acest subcapitol are în vedere tipurile de consiliere disponibile viitorilor părinţi înainte de sarcină. Capitolul 4 prezintă mai multe tipuri de informaţii disponibile odată cu apariţia sarcinii.

Orice cuplu sau viitor părinte poate consulta un consilier genetic. Antecedentele în familie cu o anumită boală genetică reprezintă un motiv de a solicita consiliere. în unele cazuri, un viitor părinte poate afla dacă este sau nu purtător al unei boli. în mai multe cazuri, se ştie că una sau mai multe rude au avut sau au fost suspectate de o boală genetică. Cu cât ruda este mai apropiată, cu atât sunt mai serioase considerentele unui cuplu care se gândeşte să aibă copii. Situaţia cea mai gravă dintre toate este atunci când deja s-au născut unul sau mai mulţi copii cu o boală genetică.

Un alt factor de risc pentru bolile genetice este apartenenţa la un anumit grup etnic despre care se ştie că prezintă probabilitate crescută de a moşteni o anumită boală. Aşa cum a fost menţionat într-un exemplu anterior, boala Tay-Sachs este cu mult mai obişnuită în cazul evreilor ashkenazi decât pentru alte grupuri etnice, siclemia apare mai mult la

O şedinţă de consiliere. Consilierea genetică poate avea mai multe forme, în funcţie de situaţia în discuţie. în general, discuţiile cu un consilier au patru etape (Croyle, 2000; Shiloh, 1996): notarea antecedentelor, testarea genetică, discuţie şi luarea deciziei.

1. *Notarea antecedentelor relevante din familie.* Consilierul va încerca să obţină un istoric medical cât mai complet, concentrându-se în mod special pe bolile cunoscute pentru motivarea genetică.
2. *Testarea genetică a viitorilor părinţi.* Se vor face testări în funcţie de antecedentele familiei şi, bineînţeles, dacă acest lucru este dorit de cuplu. Dacă decizia luată este de a face un test, atunci se va obţine o mostră de ADN din ţesut sau sânge şi se va căuta prezenţa genelor deficitare. Este posibil să fie identificate acum genele a mai mult de 900 de boli genetice, inclusiv toate cele menţionate în tabelul 3.4.
3. *Discutarea rezultatelor testului.* în cele mai multe cazuri, consilierul va expune probabilităţi, nu elemente cu titlu categoric. Chiar dacă nu sunt detectate probleme la testarea genetică, tehnologiile moderne nu pot garanta că nou-născutul nu va avea nici o boală sau defect, iar dacă sunt detectate probleme, există şanse ca nou-născutul să se nască sănătos. Aşa cum a fost posibil să observăm, probabilitatea ca nou-născutul să moştenească boala de la părinţii purtători ai unei gene deficitare depinde de tipul de genă. Dacă un părinte este purtătorul unei gene dominante deficitare care este autozomă, şansele sunt de unu la doi ca nou-născutul să moştenească acea boală. Dacă ambii părinţi sunt purtătorii aceleiaşi gene recesive, şansele ca nou-născutul să fie afectat sunt de unu la patru.
4. *Decizii despre proceduri.* Deşi consilierul poate fi de ajutor în proces, nu poate lua decizia hotărâtoare sau nu poate pleda pentru un anumit mod de rezolvare

Teme de gândire **şi de discuţie** **Cine ar trebui să aibă acces la informaţiile genetice despre indivizi sau cine ar trebui să deţină controlul acestor informaţii? Familiile, doctorii, angajaţii, companiile de asigurare?**

Cu ce scop ar trebui oferite informaţiile genetice? Credeţi că ar trebui stabilite

|r . . » Obiectivul de învăţare 3.4: *descrierea tipurilor de boli*
¥ eri ficaţi-vă cunoştinţele,,. *genetice şi impactul lor asupra dezvoltării copilului.*

1. Cum se transmit bolile genetice autozomale ?
2. Daţi câteva exemple de boli autozomale dominante sau recesive.
3. Cum sunt transmise bolile cromozomului X şi de ce afectează bărbaţii mai mult decât femeile ?
4. Daţi câteva exemple de boli ale cromozomului X.
5. Daţi câteva exemple de boli cauzate de defecte aleautozomelor

Modalităţile de a deveni părinte

Obiectivul de învăţare 3.5
Descrieţi posibilităţile alternative de a deveni părinte.

Unul dintre contextele biologice importante care trebuie analizate cu privire la dezvoltarea copilului este vârsta părinţilor, în special vârsta mamei, în ultimii zece ani, numărul femeilor însărcinate mai în vârstă a crescut dramatic, în parte datorită schimbărilor din societate, care le-a determinat pe multe femei să amâne sarcina până în momentul în care au o carieră stabilă. în 2002, aproape 40% din numărul naşterilor au fost cu mame de peste 30 de ani, iar naşterile mamelor cu vârste de peste 35 de ani continuă să crească (Departamentul de Sănatate şi Servicii Sociale al SUA, 2004). Datorită faptului că fertilitatea scade dramatic în cazul femeilor de peste 35 de ani, acest curent demografic al sarcinilor târzii este asociat cu o creştere a numărului de femei care caută diverse metode de a deveni mame. Care sunt câteva dintre aceste metode şi ce efect au asupra dezvoltării copilului ? Mai mult, în ce măsură pun sub semnul întrebării ideile tradiţionale despre centralitatea legăturii genetice cu

Reproducerea asistată

Tehnici de reproducere asistată (TRA)
Tehnici precum fertilizarea in vitro sau inseminarea cu donator utilizate cu scopul de a ajuta cuplurile sau persoanele să obţină o sarcină prin alte metode în afara actului sexual.

De la naşterea primului „copil din eprubetă” din 1978, au fost dezvoltate mai multe tehnologii pentru a veni în ajutorul cuplurilor sau persoanelor care doresc să fie părinţi prin alte metode decât cea tradiţională. Aceste tehnici sunt denumite tehnici de

a fi o binecuvântare pentru oamenii care ar fi rămas fără copii, dar utilizarea lor ridică şi un număr de întrebări dificile.

La baza deciziei unui cuplu sau a unei persoane de a căuta o metodă de reproducere asistată pot sta mai multe motive. O femeie ar putea dori să aibă un copil fără un partener bărbat, de exemplu, sau starea de sănătate a unei femei o poate opri de la o sarcină. Cu toate acestea, pretendenţii obişnuiţi ai TRA sunt cuplurile care suferă de infertilitate. Definiţia infertilităţii folosită de profesioniştii din medicină este neputinţa de a concepe în urma unui act sexual fără utilizarea contraceptivelor (Departamentul de Evaluare a Tehnologiei, 1988). în Statele Unite, aproximativ 10% din cupluri suferă de infertilitate (Diamond *et al.*, 1999; Fishell, Dow şi Thornton, 2000). Care sunt tehnologiile de reproducere la care pot apela părinţii şi ce efecte, dacă au vreun efect, ar putea avea asupra dezvoltării copilului ?

Infertilitate
Dificultate de a obţine o sarcină, definită în medicină ca neputinţa de a concepe un copil după o perioadă de un an cu relaţii sexuale fără a utiliza contraceptive.

Fertilizare *in vitro*
Tehnologie de reproducere asistată în care ovulul matur este prelevat şi fertilizat în laborator.

Louise Brown, primul copil creat în eprubetă a fost conceput printr-un proces numit fertilizare *in vitro* (FIV). Aproximativ 1 % din naşterile din societatea vestică apar acum prin FIV, reprezentând mai mult de 1 milion de naşteri de la introducerea procedurii (Van Balen, 1998). Un articol din 1995 din *Scientific American* a considerat fertilizarea *in vitro* una dintre cele mai importante descoperiri din ultimii 150 de ani, trecând-o pe aceeaşi listă cu vaccinul polio, radiografia, maşina şi calculatorul (Rennie, 1995).

în cazul FIV, femeia primeşte mai întâi medicamentaţie pentru fertilizare, pentru a creşte producerea ovulelor, după care sunt prelevate ovulele mature şi fertilizate într-un laborator. în majoritatea cazurilor,

Un caz neobişnuit din California dovedeşte că s-a întâmplat exact acest lucru. în acest caz, John şi Luanne Buzzanca au semnat un contract de mamă surogat cu un cuplu căsătorit, Pamela şi Randy. Pamelei urma să i se implanteze un embrion conceput prin fecundarea unui ovul cu spermă donate în mod anonim. John şi Luanne erau viitorii părinţi, cei care urmau să îşi asume responsabilitatea de a îngriji copilul după naştere.
Cu toate acestea, cu o lună înainte de naşterea copilului, numit Jaycee, John a intentat divorţ. Deşi Luanne a susţinut că ea era mama copilului de drept, John a refuzat să plătească pensie alimentară, susţinând că nu era legat de Jaycee din punct de vedere genetic, astfel nu era responsabil în nici un fel pentru creşterea ei. Printr-o poveste complicată, Pamela şi Randy, deşi au cerut iniţial custodia, în final au negat orice drepturi legale asupra lui Jaycee. în 1997, Curtea din California a decis că nici una dintre cele şase persoane care au participat la concepţia lui Jaycee nu erau de fapt părinţi legali, inclusiv John şi Luanne Buzzanca.

e>Trimiteri la alte capitole
În capitolul 11, vom analiza în ce măsură ataşamentul emoţional faţă de părinte ar putea deveni un factor complex în disputele de custodie.

Cine sunt părinţii lui Jaycee? în 1998, când Jaycee avea trei ani, un complet de judecată din California a hotărât în cele din urmă că John şi Luanne Buzzanca erau părinţii legali. Acest caz a reprezentat un

Teme de gândire şi de discuţie Metodele alternative de reproducere, precum prin donator de spermă, ovule sau embrioni, precum şi contractele cu mame surogat au ridicat probleme legale complexe atunci când copiii născuţi în urma acestor metode se aflau în centrul unor dispute de custodie. Cum consideraţi că ar trebui cântăriţi factorii de înrudire genetică, naştere şi dorinţa de a deveni părinte în

Efectele TRA asupra dezvoltării copilului. Aceste metode noi de reproducere au efecte negative ? Motivele de îngrijorare sunt de două tipuri. Un motiv este legat de posibilele efecte fizice. înainte de a se naşte Louise Brown, nu exista nici o metodă de a afla cu certitudine dacă toţi copiii concepuţi prin metodele neconven-
ţionale se vor dezvolta normal. De fapt,

Ce se poate spune despre efectele psihologice ? în acest caz temerile sunt legate de natura neobişnuită a membrilor familiei în cazul celor cu TRA. în unele cazuri, numai un părinte este legat genetic de copil, iar în altele, nu este nici unul. Câteodată li se spune acestor copii care sunt circumstanţele naşterii lor, alteori nu. în aceste condiţii, relaţiile părinte-copil şi dezvoltarea copilului vor fi normale ?

Majoritatea cazurilor studiate se referă la familiile cu FIV, iar concluziile despre alte TRA trebuie aşadar trase cu precauţie (Golombok şi MacCallum, 2003). Cu toate acestea, nu există nici o dovadă până astăzi că reproducerea asistată este asociată cu rezultate negative în dezvoltarea copilului. într-adevăr, atunci când sunt descoperite diferenţe între familiile TRA şi alte familii, acestea tind să fie în cealaltă direcţie. De exemplu, în unele cazuri, părinţii FIV s-au dovedit a fi mai calzi şi mai implicaţi emoţional faţă de copiii lor (Golombok *et al.,* 1995).

Această concluzie nu este surprinzătoare. Se pare că părinţii care trebuie să caute metode speciale de concepţie vor investi mult în datoria de părinte. Este posibil ca legăturile genetice dintre părinţi şi copii să nu fie la fel de importante ca angajamentul părinţilor.

Adopţia

Spre deosebire de reproducerea asistată, adopţia este o opţiune posibilă de mult timp pentru cuplurile care îşi doresc un copil, deşi frecvenţa şi formele sale au variat de-a lungul timpului şi în cazul mediilor culturale. Este cu siguranţă o opţiune care împlineşte două nevoi: aceea a adulţilor care doresc un copil şi aceea a copiilor care ar creşte altfel fără părinţi. Până nu demult, guvernul SUA nu deţinea o statistică oficială a adopţiilor. Recensământul din 2000 a fost primul care a inclus întrebări legate de natura şi frecvenţa adopţiilor (Biroul de recensământ SUA, 2003).

Caseta 3.?.. 3 spre a *fi părinte*

Lisa şi Bob locuiesc în Stamford. Connecticut. împreună cu fiicele lor, Katelyn, 7 ani, şi Claire, 1 an.

Lisa este învăţătoare, iar Bob este tehnician militar.

Ei au adoptat-o pe Claire din Taipei, Taiwan, în ianuarie 2005, când avea 9 luni.

Am ştiut întotdeauna că dorim să avem mai mult de un copil. Când eram însărcinată cu Katelyn, am avut complicaţii legate de o combinaţie rară de factori genetici care au afectat coagularea sângelui. Am fost foarte aproape de moarte la naştere. Ulterior, am făcut cercetări pentru a afla ce s-a întâmplat şi pentru a vedea dacă acest lucru ar putea fi evitat la o a doua sarcină. Nu s-ar fi putut. Am hotărât că pentru noi adopţia era singura cale sigură pentru a avea un al doilea copil.

Cunoşteam două familii care adoptaseră prin Family & Children Agency (FCA) Connecticut şi ei ne-au recomandat să apelăm la această. Am mers apoi la o întâlnire de informare şi am decis să nu căutăm o alta agenţie. Am început programul de adopţie, dar am fost deziluzionaţi. Părinţii biologici studiau portofoliul nostru, dar nu ne alegeau pentru a deveni familia copilului lor. Se părea că nu se întâmplă nimic pentru noi în programul de adopţie, aşa că după un an şi jumătate am decis să încercăm adopţia internaţională.

Sora mea adoptase o fiica din China la câteva luni după naşterea lui Katelyn. Prin nepoata noastră am pătruns în cultura chineză, aşa că pentru noi avea un rost să alegem o naţiune asiatică.

Programul FCA din Taiwan tocmai fusese iniţiat. Ne-a plăcut faptul că nu era necesară o călătorie în Taiwan, pentru că Bob era în Iraq atunci. Aşa că am ales acel program.

Procedura de adopţie din Taiwan este diferită de majoritatea celorlalte programe internaţionale. În Taiwan, mamele biologice citesc portofoliile şi aleg familia în care vor să-şi trimită copilul, întocmai cum se întâmplă în cazul adopţiilor din SUA. Nu am favorizat numele surorii mai mici să fie „Claire", nume care avea un înţeles foarte asemănător cu numele chinezesc! Aşadar, alegerea numelui a fost naturală pentru noi - s-a numit Claire Jing.

Claire a plâns fără încetare în prima zi când am ajuns la orfelinat. A plâns până a adormit pe umărul meu. Când s-a trezit, a fost drăguţă şi m-a privit de parcă ar fi spus „încă eşti aici" şi de atunci a fost extraordinar de cuminte. Ne aşteptam să îi fie dor de bonele de la orfelinat, dar legătura s-a format foarte repede şi în afară de acea *primă zi* de la orfelinat, nu a mai plâns. A fost o adaptare lină.

Am stat şase zile în Taipei. Călătoria în Taiwan m-a făcut să înţeleg multe lucruri. Nu mai călătorisem în afara Statelor Unite şi totul era foarte diferit faţă de cum mă aşteptasem. Sunt foarte bucuroasă acum că am mers acolo şi am creat legătura cu ţara în care s-a născut. Ceea ce m-a frapat a fost faptul că toată lumea a fost foarte amabilă. Pentru orice nevoie avea Claire, oamenii îşi modificau programul şi ne ajutau - apă pentru sticlă, un loc unde să o schimbăm. O doamnă pe care am întâlnit-o într-un mall ne-a trimis chiar o casetă cu muzică relaxantă pentru *somn* pentru Claire!

Claire stătuse şi la orfelinat, şi într-o familie adoptivă. Când am luat-o era: evident că fusese iubită şi îngrijită. Nu li'Ht ii avea nici un ^ de probleme fizice sau de dezvoltare motoare. De fapt, a? mers la nouă luni! Cred că acest lucru i s-a datorat celor şase luni pe care le-a petrecut în familia adoptivă. Şi dezvoltarea limbajului părea adecvată.

Pentru mine înseamnă foarte mult să am o legătură cu mama ei naturală. Ştim că a trimis-o pe Claire spre adopţie pentru că era singură şi în Taiwan repercursiunile sociale asupra mamelor singure sunt foarte mari - a fost cu siguranţă lucrul cel mai bun pe care îl putea face pentru copilul ei. Sunt bucuroasă că pot păstra legătura cu ea şi că Claire poate şti lucruri despre originea ei şi despre antecedentele medicale. Mă ; bucur că avem această legătură. Întregul proces, din momentul în care am trimis dosarul în Taiwan până am adus-o pe Claire acasă a durat aproape 14 luni. Membrii familiei > au răspuns pozitiv la prezenţa ei în rândurile noastre. Am primit nişte priviri ciudate de la

Teme de gândire şi de discuţie

De ce au crescut în popularitate adopţiile internaţionale în Statele Unite în ultimele

Caseta 3.3. ***Discuţii cu un asistent social specialist în adopţii***

Jennifer Yang-Kwan: 31 de ani, s-a născut în Taipei, Taiwan. La vârsta de 16 ani s-a mutat împreună cu familia în Statele Unite. Locuieşte în prezent în Fairfield, Connecticut, împreună cu soţul şi fiul său, Nathaniel, în vârstă de 10 luni. Jennifer lucrează la Centrul de adopţie al Family & Children Agency, Inc. (FCA), o agenţie nonprofit privată din Norwalk Connecticut. FCA oferă familiilor o varietate de servicii, inclusiv terapie pentru seniori, consiliere pentru sănătatea mentală, sprijinirea familiilor şi a căminelor adoptive, dezvoltarea tinerilor, sprijin pentru părinţii cu servicii sociale, consiliere pentru femeile însărcinate şi adopţie naţională şi internaţională. Jennifer are rol de consilier al părinţilor naturali şi este de asemenea coordonator al Programului de Adopţie Internaţională Taiwan/Vietnam. Jennifer este asistent social. După specializarea dublă în Psihologie şi Arte de la Universitatea Denver, a obţinut o diplomă de master in Administrarea Serviciilor Sociale la Universitatea din Chicago. S-a alăturat echipei FCA în 2001

Munca mea la agenţia FCA şi adopţii naţionale îmi aduce multe satisfacţii. Îmi place mult să îmi ajut clienţii să îşi completeze sau să îşi lărgească familiile. Cel mai bun lucru este să văd familii fericite, adaptate şi legate de copiii adoptaţi la evenimentele organizate de FCA. Este de asemenea foarte îmbucurător să primesc mesaje, e-mailuri, scrisori şi fotografii de la familii de-a lungul anilor.

Prin FCA, viitorii părinţi pot face adopţii internaţionale din Rusia, Coreea, China, Ucraina şi Taiwan. Programul cel mai cunoscut este acum cel din Coreea, datorită perioadei de aşteptare relativ scurtă. Copiii au de obicei 5 luni în momentul sosirii în Statele Unite. Mai mult, FCA are un program în Vietnam care este momentan întrerupt datorită restructurărilor majore din regulile de adopţie ale ţării.

În ultimii ani, familiile au preferat adopţiile internaţionale faţă de cele naţionale din mai multe motive. În primul rând, în majoritatea programelor naţionale nu există nici un fel de implicare a părinţilor naturali. Au fost cazuri rezolvate în manieră lipsită de etică sau de persoane de legătură neautorizate din SUA care au fost foarte mult mediatizate; în aceste cazuri părinţii naturali au cerut înapoi copilul după ce acesta fusese trimis într-un cămin adoptiv. Datorită ficţii care înconjoară aceste cazuri, adopţiile internaţionale par mai sigure multor viitori părinţi.

În al doilea rând, în programele internaţionale procesul de adopţie durează mai puţin...

din ţara ei natală pentru fiecare zi de naştere până la vârsta de 18 ani. I-am cumpărat haine tradiţionale, obiecte din jad, chiar şi o carte scrisă de Dr. Seuss în engleză şi chineză, pentru a o ajuta să simtă că are o legătură specială cu ţara sa de origine. Planificăm de asemenea să participăm la activităţi prin organizaţia Connecticut Familii cu copii din China (o organizaţie naţională pentru copiii adoptaţi din China; copiii din Taiwan şi Vietnam sunt de asemenea bine veniţi în multe organizaţii). Ne vom orienta spre tabere culturale şi lecţii de limbă chineză când va fi mai mare. Depinde şi de interesele şi preferinţele manifestate de Claire.

Pentru noi, aceasta a fost cu siguranţă decizia potrivită. Nu am avut nici o îndoială despre Claire şi că ea este pentru noi. Când am văzut fotografia din dosarul ei am înţeles de ce nu reuşesem să rămân însărcinată – destinul nostru nu se născuse încă! Am îndrăgit-o mai mult decât pot spune din prima clipă când i-am văzut fotografia. Când am ţinut-o în braţe prima oară, am simţit imediat o legătură profundă. În cadrul multor programe internaţionale, adopţia este finalizată în ţara din care este luat copilul, dar în cazul programului din Taiwan a trebuit să încheiem actele oficiale de adopţie în Statele Unite, după întoarcerea noastră. Încă mai avem de lucru. Cred că ar trebui să mai adoptăm un copil. Uneori mă gândesc la asta, dar nu ştiu dacă o vom face cu adevărat într-o dimineaţă când eram la hotelul din Taipei şi încă eram pe jumătate adormită, ţineam-o fiind lângă pat, probabil m-am răsucit şi mâna mea ajunsese deasupra leagănului; în starea aceea între somn şi realitate am simţit o mână micuţă care o căuta pe a mea. Când m-a prins de mână mi-am spus: „E atât de bine... aşa trebuie să fie".

Aşteptăm până vă veţi vedea copiii. De multe ori sunt mai puţin dispuşi decât o adopţie naţională, în Statele Unite, astăzi oamenii sunt deschişi faţă de ideea adopţiei, iar adopţiile interrasiale nu mai sunt o problemă. Nu mai este atât de important pentru mulţi părinţi să găsească un copil care să le semene şi să poată fi luat drept copilul lor biologic. Oamenii sunt mai lipsiţi de prejudecăţi şi acceptă adopţia ca o metodă pentru a întemeia o familie. Care sunt motivele din care face. Din toate aceste motive, adopţia internaţională este astăzi o opţiune atrăgătoare pentru mulţi părinţi. În acelaşi timp, adopţia naţională rămâne o alegere importantă pentru mulţi viitori părinţi, mai ales femeile care se consideră mamele naturale şi să le ajut să ajungă la cea mai bună soluţie pentru ele şi pentru copiii lor – mai exact, fie să crească copilul cu ajutorul familiei şi al prietenilor, fie să găsească un cămin potrivit şi iubitor pentru copil. Plasarea unui copil în adopţie înseamnă doar că mama respectivă nu poate fi părintele copilului în acel moment şi că este suficient de matură pentru a recunoaşte ce înseamnă să creşti un copil. Este doar o problemă de potrivire a momentului.

Într-un proces de adopţie deschis sau semi-deschis este posibil ca acel copil să-şi cunoască părinţii naturali. Familiile fac diferite înţelegeri legat de implicarea şi vizitele părinţilor în viaţa copilului. În cazul unui aranjament semideschis, părinţii adoptivi vor avea acces la informaţiile despre părinţii naturali – de exemplu, numele, bolile de familie şi detaliile personale. Apoi aceştia vor decide câte informaţii îi vor oferi copilului şi în ce moment. Într-un aranjament semideschis, părinţii adoptivi ar putea de asemenea să le trimită părinţilor naturali fotografii şi scrisori despre copil de-a lungul anilor. La extrema cealaltă, într-un aranjament cu adevărat deschis, părinţii naturali ar putea fi implicaţi activ în viaţa copilului, dar este mai des întâlnită situaţia în care familiile îşi trimit fotografii şi scrisori. De multe ori acest lucru este făcut prin agenţia de adopţie. Uneori, familiile încep comunicarea numai prin agenţie, dar după mai mulţi ani pot i renegocia contractul şi pot avea o comunicare mai directă.

Atunci când un proces de adopţie semideschis sau deschis este efectuat corespunzător, este benefic triunghiului de adopţie – copilul, familia adoptivă şi părinţii naturali. Pentru copilul adoptat, una dintre problemele cu care se confruntă pe măsură ce cresc este întrebarea dacă au fost iubiţi spre adopţie de către părinţii... Într-o adopţie semideschisă sau deschisă copilul poate afla...

Teme de gândire şi de discuţie Credeţi că aţi dori să fiţi asistent de adopţie? Aţi putea considera că este greu în această profesie? Ce aţi considera că aduce satisfacţii?

Adopţiile, de asemenea, ... pot ... au mai multe forme. Elementul comun este că în cazul adopţiilor, copilul are întotdeauna două perechi de părinţi: părinţii genetici şi părinţii care cresc copilul. Una dintre întrebările dificile cu care se confruntă părinţii copiilor adoptivi este dacă să îi spună sau nu copilului că este adoptat şi dacă decizia este da, cum să facă acest lucru. Cei care se opun dezvăluirii originii argumentează că percepţia legăturii genetice şi a sentimentului de a fi „dorit" de părintele genetic este crucială pentru încrederea copilului de sine, dar şi acceptarea celorlalţi. Susţinătorii faptului că un copil trebuie să îşi cunoască originile accentuează rolul ... făcut de lucrurile secrete, importanţa cunoaşterii adevăratelor precedente medicale din familie şi de asemenea criza de identitate care ar putea fi generată de o adopţie la vârste mai mari (Caro, 1998). În prezent, cea mai bună practică favorizează informarea copilului despre adevărata origine genetică a sa de la o vârstă mică.

O altă întrebare care a avut o linie ascendentă în ultimii ani, pe măsură ce regulile în adopţie s-au schimbat, este dacă copilul adoptat trebuie să păstreze legături cu părinţii genetici. Pe măsură ce copilul adoptat se maturizează, această problemă nu rămâne numai a părinţilor, dar şi a copilului. Unul dintre studiile cele mai

să ştie că adopţia sa a fost făcută într-un mod deschis şi onest.

O adopţie deschisă sau semideschisă poate fi benefică atât pentru părinţii naturali, cât şi pentru cei adoptivi. Mama naturală poate avea un rol activ în alegerea familiei în care va fi ; plasat copilul său, făcând ca adopţia să fie mai uşoară pentru ea. De asemenea, mama poate primi veşti despre copil de-a lungul anilor şi să fie mulţumită de bunăstarea copilului. Mai mult, copiii adoptaţi pun de multe ori întrebări precum: „de ce sunt eu interesat de artă când nimeni altcineva din familie nu mai este?", „de ce am nasul aşa?". Prin aranjamentele deschise sau semideschise, părinţii adoptivi primesc informaţiile de care au nevoie pentru a răspunde la întrebările copiilor şi în plus, vor avea posibilitatea să obţină informaţiile medicale curente de la părinţii naturali în viitor, în adopţiile internaţionale, cu excepţia Taiwanului şi a Coreei, informaţiile despre părinţii naturali sunt foarte rar disponibile. Uneori, familiile adoptive din alte ţări călătoresc în ţara în care s-au născut copiii împreună cu aceştia, când sunt mai mari. Uneori, faptul că există o legătură cu ţara în care s-a născut înlocuieşte nevoia de a avea o legătură cu familia naturală, în cazul copiilor adoptaţi la nivel internaţional. Unii simt această nevoie de a afla multe lucruri

i este un mod minunat de a lărgi o familie,

i fi o soluţie şi pentru o sarcină neplanificată sau care a venit într-un moment nepotrivit. Funcţionează bine în ambele sensuri atunci când toate părţile implicate au primit educaţia şi consilierea potrivite. Există multe tipuri de familii - familii cu copii vitregi, copii biologici, copii adoptaţi, bunici. Poate fi nevoie de multă muncă, studiu. înţelegere şi compromisuri pentru a crea relaţii de familie speciale.

Dar merită. Este foarte emoţionant atunci când părinţii adoptă copii cu nevoi speciale. O mamă adoptivă pe care o cunosc a fost încurajată de un orfelinat să adopte alt copil decât cel pentru care primise referinţe, deoarece ace! copil era bolnav şi întârziat din punct de vedere al dezvoltării, dar pentru mamă, acela era deja copilul ei. Ea luase peste tot fotografia copilului şi se crease o legătură. Ştia că daca ar fi lăsat copilul acesta, nu ar fi trăit foarte mult. Aşa că a continuat ceea ce a început şi a luat copilul acasă. Când am văzut-o doi ani mai târziu, nu aş fi putut' spune ca era acelaşi copil. Era luminoasa, frumoasă şi sănătoasă. Mama a spus că nu şi-ar fi putut imagina o altă fiică. Primul an a fost: foarte greu, dar se legase de acea fotografie pe care o primise prin o-mail, iar acum fiica ei era un copil sănătos şi

cu aranjamente relativ deschise. Aceste descoperiri nu pot spune nici unei familii cum să rezolve situaţiile singuri, dar sugerează oricum că un contact cu mama naturală nu este neapărat dăunător, iar în unele cazuri poate fi benefic.

In cele din urmă, importanţa educaţiei în relaţie cu factorii biologici este evidentă în cercetările care arată că vârsta la care este adoptat copilul este un factor important în evoluţia psihologică pe termen lung a copiilor adoptaţi, în special, cu cât este mai

Trimiteri la alte capitole

In capitolul 11, puteţi citi informaţii despre efectele psihice ale privării emoţionale din copilărie, manifestate la unii copii adoptaţi din alte ţări. In capitolul 16, puteţi afla mai multe despre rezultatele obţinute de copiii adoptaţi prin intermediul sistemului de asistenţă socială din Statele Unite. !n ambele capitole, sunt oferite date despre rolul esenţial pe care îl poate

Obiectivul de învăţare 3.5: *descrierea posibilităţilor alternative de a deveni părinte*

Verificaţi-vă cunoştinţele.,

1. Ce este infertilitatea şi care sunt cauzele cel mai des întâlnite ?
2. Cum are loc fertilizarea *in vitro* ?
3. Daţi câteva exemple de tipuri de tehnologii de reproducere asistată (TRA) pe care le pot folosi familiile.
4. Care sunt tendinţele actuale din adopţiile care au loc în Statele Unite?

Rezumatul capitolului 3

Obiectivul de învăţare 3.1 Identificarea şi descrierea mecanismelor şi proceselor prin care sunt moştenite caracteristicile fizice şi de comportament

1. Ce sunt genele, unde se găsesc în corp şi

In interiorul nucleului celulei, ***genele,*** care sunt compuse din ADN, poartă informaţiile genetice. ADN-ul este organizat în straturi chimice denumite cromozomi. La oameni, nucleul fiecărei celule conţine 23 de perechi de cromozomi, unul de la mamă şi unul de la tată. Membrii acestor perechi sunt asemănători şi au aceleaşi gene, în aceeşi poziţie. Cea de-a 23-a pereche formează cromozomii sexuali. Atunci când perechea este formată din doi cromozomi X (XX), persoana este de genul feminin. Când este formată din câte unul de fiecare tip (XY), persoana este de genul masculin.

2. Cum se reproduc celulele astfel încât fiecare individ să fie unic din punct de vedere genetic?

înmulţirea celulelor este procesul genetic fundamental care are loc în corpul uman. Prin procesul numit ***meioză,*** celulele sexuale se divid pentru a forma gameţi, spermatozoidul şi ovulul se vor combina în momentul concepţiei pentru a da naştere unui nou individ. Print-un proces adiţional, denumit încrucişare, partenerii X au acelaşi material genetic. Atunci când întregul proces s-a terminat, cei patru gameţi care rezultă posedă fiecare câte 23 de cromozomi şi sunt unici din punct de vedere genetic. Gametul reprezintă acum o combinaţie unică a materialului genetic. Atunci când se combină cu cei 23 de cromozomi originali ai celuilalt părinte, este clar de ce oamenii au atâtea trăsături, forme şi dimensiuni.

3. Ce este ADN-ul şi cum se combină pentru a crea genele?

Acidul deoxiribonucleic este purtătorul informaţiilor genetice din interiorul cromozomului. Molecula de ADN are forma unei spirale duble, asemănătoare cu partea laterală a unei scări în spirală unită de trepte. Treptele sunt formate din patru baze (nucleotidele): adenina (A), tiamina (T), guanina (G) şi citozina (C). Alternanţa acestor trepte determină informaţia codificată purtată de gene.

4. Ce factori şi principii ai moştenirii genetice a descoperit Mendel?

5. Care sunt principiile genetice descoperite de oamenii de ştiinţă după Mendel?

Pe baza experimentelor făcute pe mazăre, Mendel a dezvoltat teoria că fiecare trăsătură care poate fi observată, precum culoarea, necesită două elemente, câte unul moştenit de la fiecare părinte. Aceste două elemente reprezintă o pereche de gene ***(alele).*** Trăsătura manifestată este denumită fenotip, iar genele care stau la baza acesteia - genotip. Teoria lui Mendel include principiul dominanţei. Acest principiu susţine că atunci când o genă este ***dominantă,*** este exprimată şi caracteristica dominantă. Numai atunci când ambele gene sunt ***recesive*** este exprimată cealaltă caracteristică. Principiul segregării susţine că fiecare trăsătură care poate fi moştenită este transmisă către copil ca o unitate separată.

dominanţă incompletă şi nu sunt în întregime nici dominante, nici recesive. în al patrulea rând, ***codominanţa*** apare atunci când ambele gene ale unei trăsături sunt dominante; aşadar, ambele caracteristici sunt exprimate complet. în cele din urmă, în unele cazuri, o trăsătură nu respectă nici una dintre legile moştenirii genetice deoarece este o amprentă genomică. Alelele pentru această trăsătură sunt marcate din punct de vedere biochimic în aşa fel încât

Obiectivul de învăţare 3.2

Descrierea influenţei genelor asupra dezvoltării abilităţilor şi trăsăturilor fizice

1. Ce sunt studiile despre familie, adopţie şi gemeni?

în abordarea ***studiului despre familie*** se pune problema dacă asemănarea genotipică a anumitor trăsături provine din asemănarea genotipică a persoanelor care sunt comparate. Mai exact, rudele apropiate seamănă cel mai mult, iar gradul de asemănare scade pe măsură ce suprapunerea genetică este mai mică. Prin urmare, ar trebui să semănăm mai bine cu părinţii şi copiii decât cu unchii şi verişorii. în ***studiile despre adopţii,*** copiii care locuiesc în cămine adoptive sunt comparaţi cu părinţii lor biologici şi cu părinţii adoptivi. Aceste studii ajută la descoperirea gradului de suprapunere genetică faţă de suprapunerea de mediu între membrii familiei. Uneori, această metodă include fraţi, deoarece multe familii adoptive adoptă şi un al doilea copil. Din nou, diferenţele dintre fraţii adoptivi şi fraţii biologici pot clarifica dacă mediul sau ereditatea are o influenţă mai mare. Studiile despre adopţie explică de asemenea originile problemelor de dezvoltare, dar şi ereditatea bolilor psihologice. Logica din abordarea ***studiilor despre gemeni*** porneşte de la presupunerea că gemenii fraternali au în comun un mediu care este identic cu cel al gemenilor identici. Dacă o trăsătură este mai asemănătoare în cazul gemenilor identici decât în cel al gemenilor fraternali, concluzia trasă de obicei este că asemănarea rezultă din genele similare. Studiile despre gemeni au examinat şi diferenţele dintre gemenii identici şi cei fraternali crescuţi separat. A fost studiat şi

2. Ce ne spune fiecare tip de studiu despre ereditatea abilităţilor şi trăsăturilor psihologice?

Cercetătorii au descoperit, de exemplu, că ***sociabilitatea*** sau ***agresivitatea*** sunt influenţate genetic.

3. Daţi câteva exemple de caracteristici ale comportamentului care sunt afectate de moştenirea genetică.

4, Ce punct slab al studiilor despre adopţie menţionează cercetătorii?

Limitarea majoră este că, datorită practicilor de adopţie ale majorităţii agenţiilor, căminele în care sunt plasaţi copiii adoptaţi sunt relativ ***omogene.*** Copiii adoptaţi sunt în general trimişi în familii de clasă medie sau cu venituri mari şi astfel, efectele de mediu asociate cu educaţia în medii sărace nu

Obiectivul de învăţare 3.3 Interacţiunea gene-mediu şi influenţa asupra dezvoltării

1. Ce se înţelege prin gama reacţiilor? Ce ne spune despre interacţiunea gene-mediu?

Acest model (Gottesman, 1974) sugerează că genele interacţionează cu mediul prin stabilirea ***limitelor superioare*** şi ***inferioare*** ale dezvoltării umane. Mediul şi experienţele determină apoi unde se încadrează fiecare în gama reacţiilor. Altfel spus, genele au stabilit limita superioară a potenţialului fiecăruia, în timp ce mediul şi experienţele ar putea oferi sau nu posibilitatea de a atinge acel potenţial.

2. Care sunt corelaţiile gene-mediu? Cum ne ajută să înţelegem interacţiunea gene-mediu?

Genele pe care le moştenesc copiii şi mediul în care trăiesc sunt deseori corelate prin aceea că acţionează împreună pentru a da aceeaşi direcţie dezvoltării. De exemplu, în cazul inteligenţei, copiii cu un potenţial genetic ridicat al inteligenţei vor avea părinţi inteligenţi şi sunt mai multe şanse ca aceşti părinţi să le ofere copiilor un mediu intelectual stimulativ. Aceşti copii vor primi aşadar un ***sprijin dublu*** prin faptul că atât genele, cât şi mediul promovează dezvoltarea abilităţilor intelectuale.

3. Ce se înţelege prin mediu diferit?

Modelul mediului diferit pune accentul pe modul în care mediul operează asupra copiilor dintr-o familie şi îi face ***diferiţi.*** Copiii recepteaza mediul în mod diferit, iar părinţii îşi tratează copiii diferit în familie. Copilul interpretează şi reacţionează la aceleaşi evenimente din familie în mod diferit.

Obiectivul de învăţare 3.4 Descrierea tipurilor de boli genetice şi impactului lor asupra dezvoltării copilului

1. Cum se transmit bolile genetice autozomale?

Genele deficiente sunt exprimate sau nu în fenotip dacă sunt ***dominante*** sau ***recesive***. Dacă o genă deficientă moştenită de la un părinte este recesivă, alela dominantă (de obicei normală) de la celălalt părinte poate preveni această problemă. În orice caz, gena problemă încă există în genotip şi va fi transmisă la aproximativ jumătate din copiii persoanei. Majoritatea urmaşilor nu vor fi afectaţi, dar cei care moştenesc gena deficientă de la ambii părinţi vor avea boala.

2. Daţi câteva exemple de boli autozomale dominante sau recesive.

Genele dominante care pot cauza probleme grave dispar de obicei din specie, deoarece persoanele afectate nu trăiesc suficient pentru a se reproduce. în unele cazuri, genele dominante care cauzează afecţiuni grave sunt transmise deoarece devin active târziu în viaţă, iar persoanele care au aceste gene se pot reproduce înainte să afle că au moştenit boala. Exemple de boli cauzate de gene ***dominante*** sunt boala Huntington şi neurofibromatoza. Este de asemenea posibil să fie purtate gene cu potenţial letal, ca genele

ambele gene este de unu la patru. Exemple de boli cauzate de gene ***recesive*** sunt boala Tay-Sachs, siclemia şi fibroza chistică.

3. Cum sunt transmise bolile cromozomului X şi de ce afectează bărbaţii mai mult decât femeile?

Cromozomul Y are doar o treime din dimensiunea cromozomului X. Una dintre consecinţele faptului că X este mai mare este că acest cromozom are mai multe informaţii genetice. în consecinţă, unele gene care se află pe cromozomul X nu au o ***alelă corespunzătoare*** pe Y. în cazul unei femei, dacă există o alelă recesivă pe cromozomul X, sunt şanse mari ca alela corespunzătoare de pe celălalt cromozom X să îi şteargă expresia. Bărbaţii nu au această protecţie şi sunt mai vulnerabili decât femeile în faţa bolilor recesive care se transmit numai prin cromozomul X.

4. Daţi câteva exemple de boli ale cromozomului X.

Hemofilia, distrofia musculară Duchenne şi daltonismul sunt câteva exemple de boli legate de cromozomul X.

5. Daţi câteva exemple de boli cauzate de defecte ale autozomelor.

Problemele genetice pot apărea din modificările fizice ale cromozomilor. Aceste schimbări apar în timpul meiozei, în cazul unui părinte şi pot implica oricare dintre cei 22 de autozomi. Sindromul Down este un exemplu de boală cauzată de o ***anomalie autozomială.*** Copiii care se nasc cu această boală de obicei au o dispoziţie veselă, sunt prietenoşi şi sociabili, dar prezintă şi un retard, de la moderat spre sever, au tonus muscular scăzut şi probleme de exprimare.

6. Daţi câteva exemple de boli cauzate de defecte ale cromozomilor sexuali.

În cazul ***sindromului Turner*** copilul are doar un cromozom X. Chiar dacă copilul pare de genul feminin la naştere, ovarele sale nu vor produce hormonii necesari pentru a continua procesul de diferenţiere sexuală. Nu va avea sâni, nici menstruaţie. La ***sindromul Klinefelter,*** un ovul care are doi cromozomi X este fecundat de un spermatozoid care are un cromozom Y. Prezenţa cromozomului Y îi dă copilului aspect de băiat, dar nivelul hormonilor masculini este scăzut. O a treia anomalie cromozomială apare atunci când spermatozoidul are doi cromozomi Y. Băieţii care se nasc în acest caz au corpul masiv şi caracteristici masculine ale personalităţii. Cea mai frecventă boală cauzată de cromozomii sexuali este ***sindromul cromozomului X fragil,*** datorită unei gene anormale de la nivelul cromozomului X, ducând la un retard mental.

7. Ce sunt consilierea genetică şi screeningul populaţiei?

Consilierea genetică implică o gamă de activităţi care se concentrează pe stabilirea posibilităţii de a naşte un copil cu o boală genetică. Cuplurile pot căuta consiliere genetică dacă în familie există un precedent. Cu cât ruda este mai

Capitolul 4

Dezvoltarea prenatală, naşterea şi nou-născutul

SARCINA

Obiectivul de învăţare 4.1. Factorii care influenţează concepţia şi evaluarea tipurilor de examinări medicale din timpul sarcinii

Factorii care influenţează concepţia

Impactul vârstei părinţilor

Analizele medicale prenatale

• *Ecografic* • *Amniocenteza* ■ *Eşantionul villus corionic* • *Fetoscopia* • *Screeningul în eprubetă*

Tratamentul prenatal

• *Terapia medicală* ■ *Intervenţiile chirurgicale* • *Ingineria genetică* Consideraţii etice

Cercetare şi societate: *Tehnologia şi selecţia sexului* **STADIILE DEZVOLTĂRII PRENATALE**

Obiectivul de învăţare 4.2. Schimbările care apar în cele trei stadii alo dezvoltării prenatale Perioada zigotului (săptămânile 1-2)

Perioada embrionului (săptămânile 3-8)

Perioada fătului (săptămânile 9-38)

INFLUENTELE MEDIULUI PRENATAL

Obiectivul de învăţare 4.3. Descrierea impactului agenţilor teratogeni şi al sănătăţii mamei, reprezentând influenţele mediului asupra dezvoltării prenatale

Agenţii teratogeni Drogurile ilegale şi nocive

• *Tutunul* • *Alcoolul* Medicamentele Pericolele din mediu Bolile infecţioase

• *Herpesul* • *HIV* • *Sifilisul şi gonoreea* Sănătatea mamei

• *Alimentaţia* • *Stresul* • *îngrijirea prenatală* **NAŞTEREA**

Obiectivul de învăţare 4.4. Etapele travaliului şi factorii sociali şi culturali care influenţează naşterea copilului

Travaliul şi naşterea

Nhişiores unui copil *&* sociatotea

Discuţii: *Discuţii cu o mocrjă licenţiată*

NOU-NĂSCUTUL

Obiectivul de învăţare 4.5. Analiza factorilor care indică sănătatea nou-născutului

Evaluarea stării de sănătate a nou-născutului

Complicaţii la naştere

Greutatea la naştere şi vârsta gestaţională

Aplicaţii: *îngrijirea copiilor născuţi prematur şi cu greutate mică In centrele de terapie intensivă neonatală*

După un an de încercări pentru a concepe primul lor copil, Michelle. în vârstă de 35 de ani. şi soţul ei, Robert, au mers la un specialist în fertilizare. Doctorul a stabilit pentru Michelle o medicamentaţie pentru fertilizare care a ajutat la stimularea ovulaţiei. Ciclul menstrual a fost apoi urmărit cu marc atenţie şi chiar înainte de ovulaţie doctorul a făcut o procedură de cabinet numită inseminarea cu donator. în această procedură, sperma lui Robert a fost plasată direct în uterul lui Michelle cu ajutorul unui cateter subţire. Michelle a fost apoi instruită să meargă acasă, să mănânce bine şi să nu

Primele două cicluri ale tratamentului de fertilitate nu au avut succes. Michelle s-a îngrijorat că ar fi făcut ceva care împiedica o sarcină reuşită. A aflat de la doctor că prin contactul cu anumiţi agenţi externi ar putea fi afectată sarcina, inclusiv bacteriile care sg găsesc uneori în brânza feta şi în preparate din came. Ea a adăugat acestea pe lista ei cu ce trebuie să evite, printre care şi fumatul pasiv, alcoolul şi cafeina. Ea a aflat de asemenea de la doctor că pentru bărbaţi, boxerii favorizează producerea spermei, datorită păstrării unei temperaturi mai scăzute în scrot. De aceea, a cumpărat mai multe perechi pentru Robert şi l-a rugat să le poarte.

Michelle şi Robert au fost copleşiţi de bucurie când, după al treilea ciclu al tratamentului pentru fertilitate, rezultatul testului de sarcină a fost pozitiv. Michelle s-a alimentat bine, a luat vitamine, a mers la ginecolog pentru controale prenatale şi a continuat să evite substanţele dăunătoare. în timpul săptămânii a 16-a de sarcină a mers la ecografie şi a făcut un test de sânge prenatal. Rezultatul testului de sânge a fost normal, dar ecografia

PSIHOLOGIA COPILULUI

Sarcina

Se întâmplă multe în dezvoltarea unui copil în perioada de nouă luni de la concepţie la naştere. Sunt realizate influenţele genetice, inclusiv prezenţa sau absenţa bolilor moştenite sau a defectelor de structură. Este stabilit genul şi apare diferenţierea de sex. Embrionul şi fătul de mai târziu cresc într-un mod...

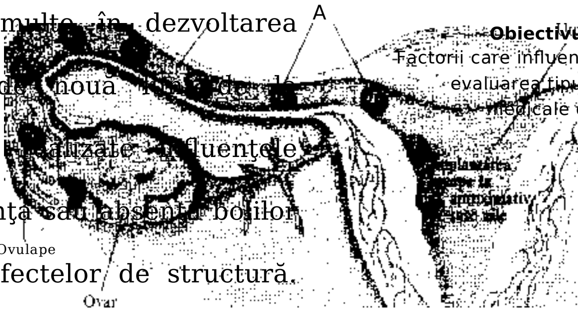


Figura 4.1. *Evenimentele dezvoltării umane din prima săptămână*

Viaţa zigotului durează aproape două săptămâni, de la concepţie până la terminarea procesului de implantare in

Obiectivul de învăţare 4.1
Factorii care influenţează concepţia şi evaluarea tipurilor de examinări medicale din timpul sarcinii.

Factorii care influenţează concepţia

Dezvoltarea începe în momentul concepţiei sau al fertilizării, care apare atunci când sperma se uneşte cu ovulul pentru a forma o singură celulă numită zigot. Zigotul primeşte 23 de cromozomi de la mamă şi 23 de la tată, pentru a forma o persoană unică din punct de vedere genetic.

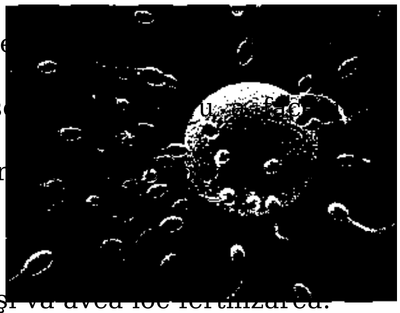
Momentul concepţiei este influenţat de mai mulţi factori. Primul este sincronizarea. Sperma bărbatului, depozitată de obicei în vaginul femeii, supravieţuieşte aproximativ trei zile. Ovulul femeii rămâne fertil doar una de ovulul va trebui ... este între 12 şi 24 de ore. Concepţia are cele mai mari şanse să apară atunci când sperma, care face o călătorie lungă prin cervix şi uter, ajunge deja în tuburile falopiene. Odată cu eliminarea ovulului este ovar (vezi figura 4.1). Datorită acestei ferestre de

preveni ovulaţia sau preveni mişcarea ovulului prin tuburile falopiene spre uter. Este de asemenea important ca hormonii femeii să fie potriviţi pentru a produce un mucus care îi permite spermei să călătorească prin cervix şi uter şi în tuburile falopiene. Hormonii feminini trebuie de asemenea să fie suficienţi ca număr pentru a forma o linie endometrială suficient de groasă, care îi va permite zigotului fertilizat să se stabilizeze în peretele uterin şi să fie hrănit acolo. De asemenea, bărbatul trebuie să aibă o cantitate suficientă de spermă normală, care se mişcă ... călătoriei de la vagin la tuburile falopiene. Din milioanele de spermatozoizi normali numai între 100 şi 200 dintre cei mai puternici şi ... la ovul ... şi va avea loc fertilizarea.

Un alt factor care influenţează foarte mult apariţia concepţiei este vârsta femeii. Fiecare femeie se naşte cu un număr de ovule pentru toată viaţa. Pe măsură ce femeia înaintează în vârstă, ovulele îmbătrânesc şi ele. Cele mai mari şanse pentru cuplurile tinere sunt între 20 şi 25% la fiecare ciclu menstrual. Odată cu îmbătrânirea femeii, mai ales după vârsta de 35 de ani, fertilitatea începe să scadă.

Concepţie
Combinare a materialului genetic de la un gamet masculin (spermatozoid) cu cel de la un gamet feminin (ovul); fertilizare.

Zigot
Ovul fertilizat.



Milioane de spermatozoizi de la tată pătrund în vaginul mamei, dar numai câteva sute ajung la ovul şi doar unul îl fertilizează. Care sunt condiţiile care

Teme de gândire şi de discuţie
În ce măsură ar trebui să existe o vârstă limită pentru perioada de sarcină şi moştenirea genetică?

Trimiteri la alte capitole
În capitolul 3 aflaţi că riscul apariţiei sindromului Down creşte odată cu vârsta mamei. În acest capitol aflaţi în ce măsură factorii biologici ai îmbătrânirii afectează şansele de reproducere şi naştere a unui copil sănătos.

100 de naşteri la vârsta de 40. Ţinând cont de toate tipurile de anomalii cromozomiale, riscul creşte de la 1 la 385 de naşteri la vârsta de 30 de ani, la 1 la 66 de naşteri la 40 de ani (Creasy şi Resnick, 1999). într-un studiu pe scară largă despre vârsta mamelor şi pierderea sarcinii în Danemarca, cercetătorii au descoperit că, dintr-un total de 1 221 546 de naşteri care au avut loc între 1978 şi 1992, riscul de pierdere de sarcină a fost de 8,9% în cazul femeilor cu vârste între 20 şi 24 de ani şi de 74,7 % la femeile de 45 de ani sau mai în vârstă (Nyobo, Andersen *et al.,* 2000),

Impactul vârstei părinţilor

Vârsta tipică la care femeile nasc primul copil a crescut dramatic în Statele Unite începând cu anii ’70. între 1978 şi 2002 rata naşterilor pentru mamele cu vârste între 35 şi 39 de ani a crescut cu mai mult de 100%, iar pentru mamele de 40 de ani sau mai în vârstă creşterea a fost aproape la fel de mare (Martin *et al.,* 2002). în contrast cu acestea, numărul naşterilor la adolescente a scăzut în ultimii ani. între 1991 şi 2002 rata naşterilor în rândul mamelor adolescente din Statele Unite a scăzut dramatic, de la 61,3 la 23,9% din 1 000 de adolescente cu vârste între 10 şi 17 ani (Sutton şi Mathews, 2004). Cu toate acestea, aproape 500 000 de adolescente nasc în fiecare an în Statele Unite.

^Trimiteri la alte capitole
în capitolul 3 puteţi citi despre diferitele tehnologii ale reproducerii asistate. în acest capitol aflaţi că medicamentele pentru fertilitate utilizate deseori în aceste tratamente cresc riscul naşterilor multiple - gemeni, tripleţi sau de ordin .

Vârsta tatălui are şi ea un risc pentru fat, datorită faptului că frecvenţa mutaţiilor în spermatozoizii tatălui creşte odată cu vârsta. O boală genetică legată de vârsta tatălui este acondroplazia, o mutaţie dominantă care cauzează deformarea oaselor. Caracteristicile cele mai evidente sunt nanismul şi dimensiunile mari ale capului, cu frunte proeminentă şi rădăcina nasului aplatizată. Posibilitatea ca un copil să moştenească acondroplazie creşte odată cu vârsta tatălui, aşa cum riscul de apariţie al sindromului Down creşte odată cu vârsta mamei (Tiemann-Boege, Navidi, Grewal *et al.,* 2002). Bolile genetice nu sunt singurul risc cu care se confruntă părinţii mai în vârstă. Aceştia au mai multe şanse să aibă

La celălalt capăt al spectrului vârstei prenatale, copiii care au mame adolescente sunt în mod frecvent suspectaţi de riscuri mai mari decât cel mediu. Aceste riscuri includ complicaţii în perioada de sarcină, naştere prematură şi greutate scăzută la naştere (Moore şi Brooks-Gunn, 2002), dar şi în acest caz factorii asociaţi cu sarcina la o anumită vârstă sunt mai importanţi decât vârsta mamei în sine. Mamele adolescente se bucură în general de mai puţine îngrijiri prenatale adecvate şi au mai multe şanse să se expună la riscuri atât pentru sănătatea lor, cât şi a copilului, precum fumatul, consumul băuturilor alcoolice sau a drogurilor ilegale în timpul sarcinii. Atunci când aceşti factori sunt luaţi în considerare,

Analizele medicale prenatale

Datorită riscurilor crescute în perioada de sarcină asociate cu vârsta părinţilor, medicii recomandă în general femeilor însărcinate de peste 35 de ani să facă ecografii prenatale.
In zilele noastre se pot face multe teste pentru depistarea anomaliilor genetice, pentru femei şi pentru bărbaţi. De asemenea, progresele în tehnologia medicală au pus la dispoziţia viitorilor părinţi mai multe instrumente care pot fi folosite pentru a evalua starea de sănătate a copilului în dezvoltare.

Ecografie
Procedură neinvazivă pentru detectarea defectelor fizice ale fătului. Un instrument care produce unde sonore este plimbat pe abdomenul femeii însărcinate, iar reflexiile acestor unde formează o imagine a fătului.

Ecografici. Unul dintre instrumentele cele mai puţin invazive care sunt puse la dispoziţia părinţilor este ecografia cu ultrasunete. Ecografia este o tehnică de analizare a interiorului organismului care foloseşte undele sonore pentru a crea imagini ale copilului şi ale mediului.
Este folosit un dispozitiv care produce unde sonore şi care este plimbat pe abdomenul femeii, iar reflexiile acestor unde formează imagini din interiorul uterului. Imaginea permite estimarea vârstei fătului, identificarea sexului fătului din a 16-a până în a 20-a săptămână. Ultrasunetele arată de asemenea şi dacă sunt mai mulţi copii. Deşi multe probleme nu pot fi detectate prin ultrasunete,

Amniocenteza
Procedură de prelevare a celulelor care se găsesc în fluidul amniotic dimprejurul fătului. Se face o puncţie în peretele abdominal pentru a ajunge la sacul amniotic şi a colecta celule fetale. Aceste celule pot fi analizate pentru a depista anomalii cromozomiale şi genetice.

rinichi. Analiza cromozomială a celulelor fetale poate detecta o varietate de afecţiuni.

Celulele fetale pot fi testate şi pentru a descoperi boli genetice. Datorită succesului Proiectului genomului uman, lista afecţiunilor care pot fi detectate a crescut dramatic în ultimii ani şi include 6 000 de afecţiuni diferite ale genelor, printre care acondroplazia, fibroza chistică, distrofia musculară Duchenne şi boala Tay-Sachs (Steel, Stockley şi Ray, 2000).

Eşantion villus corionic (CVS) **Procedură de prelevare a celulelor fetale foarte devreme în perioada de sarcină, înaintea amniocentezei. Este inserat un tub prin vagin şi cervix, astfel încât să poată fi colectate celule fetale din placenta în dezvoltare.**

Eşantionul villus corionic. Amniocenteza este eficientă după perioada în care se poate face avort. Eşantionul villus corionic (CVS) poate aduce informaţii despre făt mult mai devreme. Prin această procedură sunt prelevate celule din corion, o parte a placentei. Este inserat un tub foarte mic prin cervix până la placentă pentru a colecta un eşantion de celule fetale. Aceste celule arată defecte pe scară largă ale cromozomilor, precum şi anomalii mai mici ale ADN-ului. Tehnica eşantionului corionic poate fi aplicată foarte devreme, în săptămânile 9-11, iar rezultatele sunt disponibile în câteva zile. Atât amniocenteza cât şi CVS au un risc mic (care variază între 1 şi 2%) de avort (Cavallotti, Casilla, Verrotti, Fieni şi Gramellini, 2004; Scott, Boogert, Robertson *et al.,* 2002).

■ Trimiteri la alte capitole

în capitolul 3 a fost prezentată consilierea genetică care le oferă părinţilor informaţii despre riscurile genetice. în acest capitol sunt prezentate diferitele metode de evaluare medicală şi detectare

Fetoscopia. O procedură relativ nouă de examinare prenatală la care pot apela părinţii este fetoscopia. în această procedură este inserat un tub optic în uter, prin cervix sau abdomen. Endoscopul îi permite doctorului să vizualizeze fătul, să obţină eşantioane de ţesut sau chiar să facă intervenţii chirurgicale. Unele anomalii ale

Teme de gândire şi de discuţie
Ce tipuri de examinare prenatală aţi alege şi de ce?

pierdut sarcini sau a avut copii cu anomalii congenitale; 2) nu se află la vârsta optimă pentru sarcină; 3) are rude (sau tatăl biologic al copilului

Tratamentul prenatal

Dar ce se întâmplă atunci când părinţii descoperă că fătul se dezvoltă anormal ? Părinţii pot decide să oprească sarcina, dar ar putea fi posibile alternative de tratament pe care le-ar putea lua în considerare. Printre posibilităţile moderne de tratament se numără terapia medicală, intervenţiile chirurgicale şi ingineria genetică.

Terapia medicală. Terapia medicală este tratamentul prenatal folosit cel mai des. Un exemplu este suplimentarea cu vitamine atunci când sunt descoperite deficienţe de enzime în sângele fătului. în mod similar, tratamentul medicamentos al mamelor cu HIV a redus în mod evident incidenţa copiilor infectaţi cu acest virus.

Teme de gândire şi de discuţie De ce este studiul celulelor atât de controversat? Care este poziţia dumneavoastră referitor la această

Este de asemenea posibilă administrarea tratamentului direct la copil. Unul dintre primele cazuri de acest tip a fost raportat la mijlocul anului 1989. Primul copil al unui cuplu din Lyons, Franţa, a murit din cauza unei boli ereditare în copilărie, apoi au aflat că şi al doilea copil avea aceeaşi boală ereditară care îl expunea pe copil la aproape orice infecţie datorită deficienţei imunitare. Doctorii au decis să trateze fătul în perioada de sarcină. Au injectat în cordonul ombilical celule imune de la timusul şi ficatul a doi avortoni; atunci a fost executată această procedură pentru prima dată. După naşterea copilului, celulele injectate s-au multiplicat aşa cum speraseră doctorii (Elmer-De Witt, 1994), iar deficienţa ereditară de imunitate nu s-a dezvoltat

Ingineria genetică. Probabil cea mai mare promisiune a tratamentului prenatal este ingineria genetică. Să presupunem că am putea detecta lipsa unei enzime în sângele fătului şi că am putea identifica gena care a cauzat acest defect. Prin lucrări de laborator cu un eşantion din sângele fătului, ar putea fi extrasă gena defectuoasă şi inserată o genă sintetică de înlocuire. După ce vor fi produse multe copii ale celulelor sangvine care conţin cromozomul refăcut, ar fi injectate în făt, ar supravieţui, s-ar divide şi ar oferi o cantitate suficientă a enzimei necesare dezvoltării normale.

în septembrie 1990, oamenii de ştiinţă au făcut prima încercare aprobată la nivel federal de a aplica *terapie genetică* de acest tip. A fost implicată o fetiţă de patru ani, Ashanti, care suferea de deficienţa enzimei adenozin dezaminaza (ADA), o boală gravă şi incurabilă a sistemului imunitar. Au fost prelevate celule de la fetiţă şi au fost folosiţi viruşi inofensivi pentru a transporta genele ADA la celule. Celulele - aproximativ un miliard - au fost apoi reinjectate în sângele copilului. Celulele au produs genele ADA necesare, iar Ashanti a ajuns până la adolescenţă, deşi are nevoie de repetarea tratamentului.

Teme de gândire şi de discuţie
Credeţi că ar fi nevoie de o hotărâre oficială prin care populaţia să fie examinată din punct de vedere genetic? Care ar putea fi pericolele

Consideraţii etice

Capacitatea de a diagnostica dezvoltarea anormală prenatală ridică numeroase chestiuni etice - întrebări la care oamenii găsesc cu greu un răspuns. Tehnica de screening din zilele noastre la nivelul fătului poate detecta prezenţa drepanocitozei, bolii Huntington, sindromului Down, fibrozei chistice şi a altor boli care ameninţă viaţa. Care sunt consecinţele acestor informaţii ? Dacă nu este posibilă efectuarea nici unui tratament, opţiunile sunt de a opri sarcina sau de a aduce pe lume un copil cu o boală gravă. Copiii cu anomalii genetice sau cromozomiale grave ar trebui avortaţi? în acest caz, cât de gravă sau cu ce grad de handicap trebuie să fie

Stadiile dezvoltării prenatale

Obiectivul de învăţare 4.2
Schimbările care apar în cele trei stadii ale dezvoltării prenatale.

Deşi este cea mai mare celulă din corp, ovulul nu este mai mare decât punctul de la sfârşitul acestei propoziţii, iar spermatozoidul care îl fertilizează cântăreşte mai puţin de 1/30 000 din acesta. Totuşi, în numai 9 luni, acest pachet genetic minuscul se dezvoltă într-un copil a cărui greutate este de milioane de ori mai mare. Fiecare etapă de dezvoltare de la momentul concepţiei până la naştere reprezintă un amestec al influenţelor elementelor genetice şi ale factorilor de mediu. Chiar şi materialul genetic pe care îl transmit copilului mama şi tatăl poate fi afectat de factorii de mediu, precum expunerea la substanţe chimice şi iradiere. Alţi factori de mediu, precum alimentaţia mamei, infecţiile, abuzul de droguri, pot influenţa la rândul lor dezvoltarea. în acest subcapitol urmărim dezvoltarea prenatală a copilului în trei etape sau perioade - perioada zigotului, perioada embrionului şi perioada fătului.

Gestaţie
Perioada de la concepţie până la naştere, calculată în mod tipic de la data ultimei menstruaţii.

Aşa cum am aflat din capitolul anterior, dezvoltarea prenatală începe la concepţie, atunci când spermatozoidul se uneşte cu ovulul, pentru a forma o singură celulă, şi anume zigotul. La o oră de la penetrarea spermatozoidului, materialul genetic de la spermatozoid şi cel de la ovul s-au amestecat pentru a forma zigotul şi începe dezvoltarea embrionului.

Gestaţia sau perioada de timp de la fecundaţie până la naştere este de 38 de săptămâni. Cu toate acestea, părinţii nu ştiu cu exactitate momentul concepţiei, aşadar doctorii folosesc data ultimei menstruaţii pentru a



Această imagine ilustrează un zigot implantat în peretele uterului. Pentru a se stabiliza pe peretele uterului, zigotul secretă enzime care erodează celulele peretelui uterului. Dacă dintr-un motiv sau altul implantarea nu are succes, ciclul menstrual revine fără ca mama să conştientizeze că a fost

Perioada embrionului (săptămânile 3-8)

Embrion
Organism în dezvoltare din săptămâna a treia, când implantarea este completă, până la săptămâna a opta după fecundare.

Perioada embrionului începe atunci când este încheiat procesul de implantare şi durează aproximativ şase săptămâni. Deşi embrionul la început are dimensiunea unei seminţe de măr, toate structurile majore interne şi externe se formează în această perioadă. Din acest motiv, aceste săptămâni sunt cele mai delicate ale sarcinii şi perioada în care embrionul în dezvoltare este foarte vulnerabil la factorii ameninţători din mediul intern şi extern.

Trimiteri la alte capitole
În capitolul 13, veţi afla mai multe lucruri despre diferenţa de sex care apare în perioada prenatală şi efectele pe care le are expunerea la hormoni în perioada prenatală asupra determinării sexului

În săptămâna a treia, masa celulelor interne se diferenţiază în trei straturi, din care se vor dezvolta toate structurile corpului. Se formează mai întâi două straturi - stratul *endoderm* şi *ectoderm.* Celulele endodermale se vor dezvolta în organe interne şi glande.
Celulele ectodermale devin părţi ale corpului, care menţin contactul cu

locuri decât în altele. Până la sfârşitul săptămânii a patra, embrionul îşi defineşte o formă curbată, neregulată.

Corpul embrionului se schimbă mai puţin în săptămâna a cincea, dar capul şi creierul se dezvoltă rapid. Se formează membrele superioare şi apar şi membrele inferioare, arătând ca nişte lopăţele. În săptămâna a şasea, capul continuă să crească rapid şi apare diferenţierea membrelor, se pot observa coatele, degetele şi încheieturile. Este acum posibil să se distingă ochii şi urechile. Membrele se dezvoltă rapid în săptămâna a şaptea, apar părţile din care se vor forma degetele de la mâini şi picioare.

Până la sfârşitul săptămânii a opta, embrionul are trăsături distinctive umane. Aproape jumătate din embrion este reprezentat de cap. Ochii, urechile, degetele de la mâini şi picioare pot fi uşor observate. Toate structurile interne şi externe sunt formate. Astfel, în opt săptămâni, o singură celulă, minusculă şi nediferenţiată s-a proliferat într-un organism complex format din milioane de celule diferenţiate în inimă, rinichi, ochi,

Caseta 4.1. *Tehnologia şi selecţia sexului*

Examenele medicale prenatale şi opţiunile de tratament le permit părinţilor să aleagă sau chiar să modifice sexul copilului lor. De-a lungul timpului, filosofi şi medicii mai mult sau mai puţin fraudu-loşi le-au dat sfaturi cuplurilor pentru a influenţa sexul urmaşilor. Aristotel i-a sfătuit pe vechii greci care doreau un fiu să îşi lege testiculul din stânga. Din secolul al XIII-lea, femeile chineze au consul-tat o hartă astrologică pentru a afla dacă vor avea un băiat sau o fată. Folclorul german recomandă cuplurilor care speră să aibă o fată să pună o lingură de lemn sub saltea înainte de actul sexual, iar mai recent, diversele cărţi alege a mom şi du best odat cu d de sorta apro de a viito posib să st 100%

fetele sau există un anumit tip de configuraţie familială (de exemplu, frate mai mare - surori mai mici). Apar întrebări legate de posibilitatea unor daune psihologice faţă de copilul pentru care a fost ales sexul, în cazul în care comportamentul copilului nu va corespunde aşteptărilor părinţilor. Mai multe boli ... susţin că posibilitatea de a alege sexul copilului se concentrează pe o caracte-ristică umană neesenţială şi în acest fel va fi promovată o anumită preferinţă de gen. În prezent, ASRM propune să li se ofere posibi-litatea de alegere a sexului numai părinţilor care au deja un copil de un anumit sex şi doresc să aibă şi un copil de sex opus. S-a observat că majori-tatea părinţilor interesaţi de alegerea sexului copilului nu favorizează un anumit familie te cel m pentru tă un - şi logice doctorii nţele: creşte

Teme avanta se poa naşter Aţi do

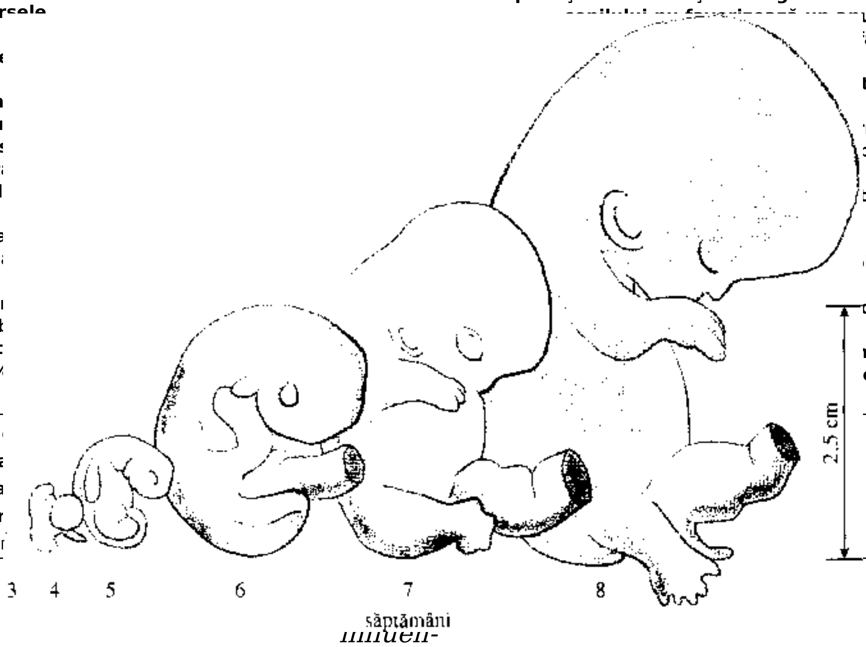


Figura 4.2. ***Embrioni de la trei la opt săptămâni*** Şirul de imagini din această figură arată creşterea rapidă în dimensiune şi diferenţierea corpului care se dezvoltă între săptămâna a treia şi a

Aşa cum celulele interioare ale embrionului se transformă cu rapiditate în primele săptămâni de dezvoltare, la fel se transformă şi celulele care fac legătura cu mediul prenatal. Din aceste celule se dezvoltă trei structuri majore până la finalul perioadei embrionice : sacul amniotic,

V erificaţi-vă cunoştinţele... *influen-ţează concepţia şi evaluarea tipurilor de examinări medicale din timpul sarcinii.*

1. Cum are loc concepţia ? Care sunt factorii care influenţează mult concepţia ?
2. Ce rol are vârsta părinţilor în sănătatea fătului?
3. Ce examene medicale pot face femeile însărcinate?
4. Când şi unde pot fi folosite tratamentele prenatale pentru a îmbunătăţi

V]l07]tâll
placentare Vase sangvine Perele
urerin • . materne

Cordon ' ombilical '

Fluid amniotic, *'

rerere
uterin

V

sac
amniotic

Vase
Mng\ me
dm

Cavitate
unde se
adună

Figura 4.3. ***Dezvoltarea mediului prenatal***
Printre structurile materne care susţin embrionul şi fătul
se numără vilozităţile placentare, sacul amniotic,

Sac amniotic
Membrană impermeabilă care conţine un lichid care înconjoară şi protejează embrionul şi fătul

Placentă
Organ care se formează acolo unde se ataşează embrionul de uter. Acest organ face schimb de substanţe nutritive, oxigen şi fecale fetale între embrion sau făt şi mamă printr-o membrană foarte subţire care nu permite trecerea sângelui.

Cordon ombilical
Cordon moale de ţesut şi vase sangvine care conectează fătul la placentă.

Stadiul embrionului este perioada cea mai vulnerabilă pentru dezvoltarea prenatală, dar aceasta înseamnă de la trei la opt săptămâni după concepţie, atunci când femeile nu realizează că sunt însărcinate. Care sunt implicaţiile acestui fapt pentru femeile active din punct de vedere sexual?

Sacul amniotic este o membrană impermeabilă umplută cu lichid. Pe măsură ce embrionul creşte, sacul amniotic îl înconjoară, având un rol de protecţie şi sprijin în interiorul uterului, oferind un mediu cu o temperatură constantă. Placenta, formată din ţesutul mamei şi din ţesutul embrionului, este un organ remarcabil, prin care mama şi embrionul (fătul de mai târziu) fac schimb de materiale, precum oxigen, substanţe nutritive şi fecale fetale. Cel care leagă embrionul de placentă este cordonul ombilical, care găzduieşte vasele de sânge care transportă aceste mase. Schimbul de materiale are loc la

Perioada fătului (săptămânile 9-38)

Făt
Organism în dezvoltare în săptămânile 9-38 după concepţie.

La finalul celei de-a opta săptămâni începe perioada fătului. Principalele schimbări pentru lat sunt continuarea dezvoltării organelor deja formate şi creşterea în dimensiune şi greutate. Fătul care la începutul lunii a treia cântăreşte mai puţin de 30 de grame şi măsoară cinci centimetri lungime, se va naşte la 266 de zile după fecundare cu o greutate de 3,5-4 kilograme şi o lungime medie de 50 de centimetri. Creşterea fătului începe să încetinească aproape de luna a opta - ceea ce este un lucru bun pentru mamă. Dacă nu ar fi aşa, copilul ar putea cântări 100 de kilograme la naştere!

în această perioadă, trăsăturile fătului se schimbă drastic. Capul creşte mai puţin decât alte părţi ale corpului, astfel încât media scade de la 50% din masa corpului la 12 săptămâni, până la 25% la naştere. Pielea, care a fost transparentă, începe să se îngroaşe în timpul lunii a treia. Trăsăturile feţei, care par aproape extraterestre la şase săptămâni, devin mai umane pe măsură ce ochii se deplasează din lateral spre faţă.

Pleoapele se închid aproape de începutul lunii a treia şi rămân astfel următoarele trei luni. Unghiile apar la degetele de la mâini şi picioare aproape de luna a patra şi se defineşte şi buricul degetelor, care va fi o identificare unică a fiecărui individ toată viaţa, începe să crească şi părul de pe cap. Structura osoasă începe să sprijine o postură mai dreaptă până la şase luni.

Schimbările din aspectul exterior sunt însoţite de schimbări interne la fel de uimitoare. Până la trei luni, creierul a fost organizat în subdiviziuni funcţionale - văz, auz, gândire şi aşa mai departe. Majoritatea sutelor de miliarde de celule care formează creierul adult sunt deja prezente la fat până în luna a cincea, dar cele 14 miliarde de conexiuni care se vor face între ele şi celulele nervoase vor fi complete numai după naştere. Alte celule nervoase vor creşte şi vor face conexiuni în perioada de dezvoltare fetală.

Un mare mister cu care se confruntă cercetătorii este cum se poate ca o celulă zigot singulară, nediferenţiată, să nască miliarde de fibre care unesc corespunzător ochii, urechile, receptorii tactili, muşchii şi anumite părţi ale creierului. O parte din răspuns se găseşte în *genele regulatorii.* Din momentul fecundării, acest grup de gene direcţionează activitatea altor gene, ducând la formarea braţelor, picioarelor şi aşa mai departe.

luni, fătul înoată fără efort, un lux pierdut mai târziu, deoarece spaţiul se micşorează.
Fătul poate acum să dea din picioare şi să se răsucească şi este posibil să aibă un program
de somn şi activitate. Până în luna a şaptea, conexiunile stabilite în creier sunt suficiente
pentru ca fătul să prezinte reflexul suptului când îi sunt atinse buzele.

Etapele ulterioare din dezvoltarea prenatală îl pregătesc pe copil pentru viaţa din
afara corpului mamei. Deşi este separat de mamă în multe feluri în perioada de
dezvoltare, fătul este totuşi dependent de mamă pentru a supravieţui în perioada prenatală.
Să ne amintim că sistemul de sprijin din uter pune la dispoziţie oxigenul, substanţele
hrănitoare, eliminarea fecalelor şi o tempe-
ratură constantă pentru dezvoltarea copilului.

Viabilitatea fătului
Vârstă (în prezent la aproximativ 23 sau 24 de săptămâni) la care copilul are şansa să supravieţuiască dacă se naşte prematur.

Viabilitatea fătului sau vârsta la care copilul
în dezvoltare poate supravieţui în afara uterului
apare uneori întresăptămânile 22 şi 26, de
obicei atunci când fătul ajunge la o greutate de 500 de grame. Şansele de supravieţuire pentru
copiii care se nasc cu mai puţin de 500 de grame rămân foarte mici (Martin *et al.*, 2005).

Obstacolul major pentru o viaţă independentă a fătului născut prematur este imaturitatea
sacilor plămânilor, care trebuie să facă schimbul de dioxid de carbon şi oxigen. Incapa-
citatea fătului de a digera mâncarea sau de a controla temperatura



a încă nu s-a format sub piele pentru a ajuta la reglarea
-7 luni, fătul are şanse să supravieţuiască în afara
eierul
dezvoltat pentru a regla măcar parţial respiraţia,
atura
az, un copil născut după numai şapte luni de dezvoltare
i hrană în cantităţi foarte mici şi trebuie să stea mai
a fi controlată temperatura.
re grăsimea sub piele şi cu toate că

DiPietro *et al.*, 1996). În orice caz, temperamentul individual şi caracteristicile de comportament nu pot fi prezise cu precizie din măsurile luate în timpul perioadei prenatale. Astfel, părinţii nu ar trebui să anticipeze că vor avea un copil foarte activ numai pentru că fătul pare să

Obiectivul de învăţare 4.2 : *schimbările care apar în cele trei stadii ale dezvoltării prenatale.*

Verificaţi-vă cunoştinţele..

1. Care este perioada de gestaţie umană şi cum se calculează ?
2. Ce schimbări apar, în perioada zigotului, între concepţie şi finalul celei de-a doua săptămâni de dezvoltare ?
3. Ce

Influenţele mediului prenatal

Dezvoltarea în perioada fetală nu este influenţată numai de ... genetic ... unicul mediu pe care îl cunoaşte embrionul şi fătul, uterul mamei. Calitatea acestei prime case

Obiectivul de învăţare 4.3 Descrieţi impactul agenţilor teratogeni şi al sănătăţii mamei, reprezentând influenţele mediului asupra dezvoltării prenatale.

Agenţii teratogeni

Aproximativ 3-4% din copiii născuţi vii au un defect la naştere (National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities, 2005). În afară de cauzele genetice, malformaţiile pot rezulta din expunerea prenatală la infecţii, boli, droguri, substanţe chimice dăunătoare şi alte pericole din mediu. Agenţii externi care pot cauza dezvoltarea anormală a embrionului şi fătului sunt denumiţi teratogeni (din grecescul *teras*, care înseamnă „monstru"). Agenţii teratogeni ... termenii ... efectele fizice ... psihologice şi comportamentale ... comportament şi

Agent teratogen Agent care cauzează dezvoltarea anormală a fătului.

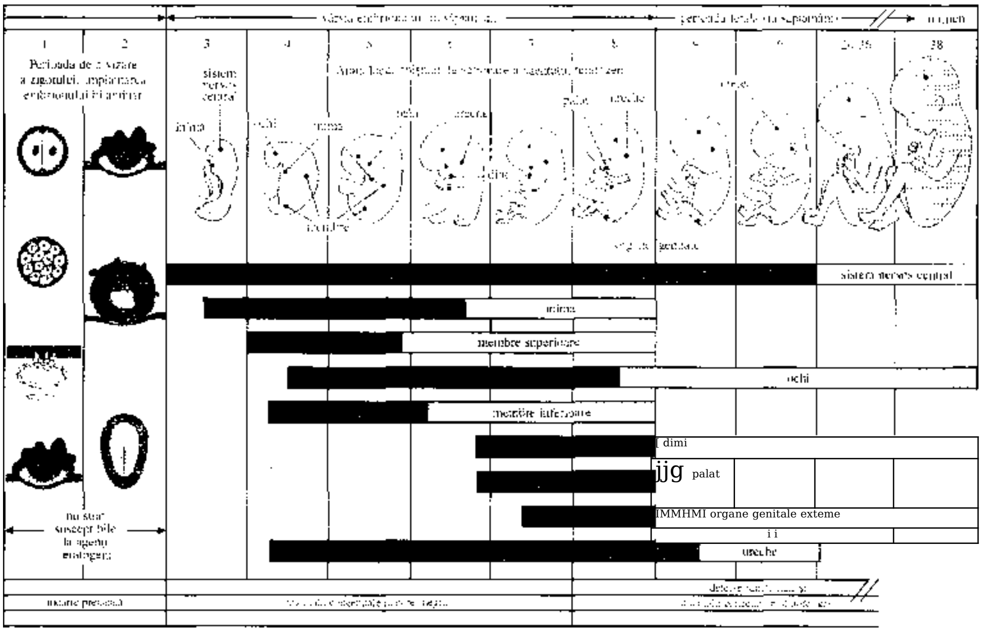
La începutul anilor '60, un dezastru major a zdruncinat ideile oamenilor despre mediul privilegiat matern. La finalul anilor '50 a fost introdus pe piaţă un sedativ uşor şi în aparenţă inofensiv, denumit talidomidă, şi multe femei însărcinate l-au luat împotriva greţurilor. Doctorii au observat imediat o creştere semnificativă a copiilor născuţi cu defecte ale membrelor. Studiile au arătat că talomida era de vină. De atunci, un număr mult mai mare de teratogeni au fost identificaţi ca responsabili pentru defecte de naştere. Următoarele principii explică felul în care acţionează agenţii teratogeni (Hogge, 1990).

1. *Efectul unui agent teratogen depinde de constituţia genetică a organismului expus.* Un prim exemplu este talidomida. Fetusul uman este extrem de sensibil la această substanţă, în schimb iepurii şi şobolanii nu sunt. Un motiv pentru care talidomida nu a fost iniţial suspectată ca fiind un agent teratogen a fost faptul că aceste animale nu au prezentat nici un efect negativ.

2. *Efectul unui agent teratogen depinde în parte de potrivirea în timp.* Chiar înainte de fecundare, agenţii teratogeni pot afecta formarea celulelor reproducătoare ale părinţilor. Formarea ovulului feminin începe în perioada copilăriei, iar formarea spermatozoidului poate apărea cu până la 64 de zile înainte de a fi eliminată sperma. Astfel, un făt poate fi afectat de medicamente pe care le-a luat bunica, fiind însărcinată, cu zeci de ani înainte sau de expunerea la radiaţii a tatălui cu multe săptămâni înainte de concepţie. Timp de două-trei săptămâni după fecundare, fluidele zigotului nu sunt amestecate cu cele ale mamei, astfel zigotul este impenetrabil pentru unii teratogeni. Totuşi, după ce zigotul s-a ataşat de uter, substanţele din sângele mamei pot trece prin bariera placen- tară şi se pot combina cu sângele embrionului, astfel acesta intrând într-o perioadă foarte sensibilă. Aşa cum se poate observa în figura 4.4, agenţii teratogeni pot produce malformaţii ale organelor de la săptămâna a doua la a opta, deoarece este perioada în care se formează organele. După ce s-au format organele, agenţii teratogeni duc, în primul rând, la un retard al dezvoltării sau la distrugerea ţesuturilor (Goldman, 1980). Afectarea unui anumit organ de agentul teratogen depinde, în parte, de organul care se formează în acel moment. Rubeola este un exemplu pentru a demonstra cât de importantă este potrivirea în timp. Această boală afectează numai 2-3% din copiii mamelor infectate în perioada de două săptămâni după ultima menstruaţie, dar afectează 50% din copiii pentru care infecţia apare în prima lună după fecundare, 22% pentru cei de-a doua lună şi între 6 şi 8% pentru luna a treia. Apariţia defectelor la nivelul urechii, ochilor, inimii sau creierului depinde de stadiul de dezvoltare al fiecărui organ în momentul infectării mamei (Murata *et al.*, 1992; Whitley şi Goldenberg, 1990).

3. *Efectul agenţilor teratogeni poate fi unic şi grav.* De exemplu, talidomida produce defecte majore ale membrelor (uneori nu se formează deloc), în timp ce rubeola afectează în principal organele interne şi de simţ. Pe lângă malformaţii, efectele agenţilor teratogeni

PERIOADE CRITICE L\ DEZVOLTAREA 1 \1 \N V



* Porţiunile negre indică perioadele foarte sensibile, în care agenţii teratogeni pot induce anomalii severe.

Figura 4.4. ***Perioade sensibile din perioada prenatală*** Efectul unui agent teratogen depinde parţial de momentul în care acţionează pe parcursul dezvoltării prenatale. Sensibilitatea la agenţii teratogeni este cea mai mare la 3-9 săptămâni după concepţie, perioadă în care are loc formarea organelor. Perioada critică marcată de vulnerabilitatea fiecărui organ este indicată cu negru, iar perioadele subsecvente în care scade probabilitatea de a fi afectat sunt marcate cu

Agenţi teratogeni pot fi şi drogurile - fie drogurile ilegale, precum heroina sau cocaina, fie drogurile controlate, care sunt uşor de obţinut, precum alcoolul şi tutunul; drogurile terapeutice, printre care şi medicamentele prescrise, precum talidomida, dar şi medicaţia interzisă. Agenţii teratogeni pot fi reprezentaţi şi de pericolele din exterior, precum iradierea, radiaţii sau otrăvire cu mercur ori plumb. Aceşti agenţi pot fi şi bolile cu care intră în contact mama şi care trec de bariera placentei şi afectează fătul. Agenţii teratogeni cel mai des întâlniţi şi efectele lor sunt prezentaţi în tabelul 4.1.

Drogurile ilegale şi nocive

Accesul crescut la drogurile ilegale psihoactive foarte puternice încă din anii ’60 în Statele Unite a reprezentat un motiv de îngrijorare şi, din nefericire, a oferit dovezi substanţiale despre pericolele aduse de drogurile luate de femeile însărcinate, atât pentru ele, cât şi pentru copii. Drogurile care dau dependenţă au atras atenţia în mod special.

Persoanele dependente de heroină, de exemplu, au mai multe şanse să prezinte complicaţii medicale în perioada de sarcină şi la naştere, iar nou-

Tabelul [illegible] ...tului



Nou-născuţii care au fost expuşi la cocaină in perioada fătului au multe şanse să se nască prematur, [illegible]

Agentul terat[ogen]	[illegible]
Cocaină	... iritabilitatea
Heroină şi metadonă	... iritabilitatea ... sindromul morţii
LSD şi mari[juana]	... şi retard de ... mari; posibilă
Fumat	
Alcool	... de creştere, ... mental
Cafeină	... greutate mică
Medicamentele	
Aspirină	În cantităţi mari, pierderea sarcinii, sângerări, probleme respiratorii ale nou-născutului
Barbiturice	Probleme respiratorii ale nou-născutului
Dietilstilbestrol	Anomalii genitale ale ambelor sexe, cancer vaginal
Fenitoină (anticonvulsiv)	Posibilitate crescută de trei ori a anomaliilor la inimă şi retard de creştere
Streptomicina	Pierderea auzului
Tetraciclina	De cele mai multe ori, pătarea dinţilor; poate afecta şi ...
Talidomidă	Deformarea membrelor, deficienţe de simţ, anomalii ale organelor interne, moarte
Pericolele din mediu	
Plumb	Pierderea sarcinii, anemie, retard mental
Mercur	Dezvoltare anormală a capului şi a creierului, tulburare motorie, retard mental
Bifenili policloruraţi (BPC)	Retard de creştere
Iradiere	Leucemie, dezvoltare anormală a creierului şi corpului, cancer, modificări genetice, pierderea sarcinii
Dioxină	Leucemie şi alte tipuri de cancer
Pesticide	Leucemie şi alte tipuri de cancer, dezvoltare anormală a aparatului reproducător
Bolile infecţioase	
SIDA	Malformaţii congenitale, copilul rămâne foarte vulnerabil la orice tip de infecţie
Citomegalovirus	Surzenie, lipsa vederii, dezvoltare anormală a capului şi a creierului, retard mental
Herpes	Retard mental, afecţiuni ale ochilor, moarte
Rubeolă	Retard mental, afecţiuni ale ochilor, surzenie, ...
Sifilis	Retard mental, pierderea sarcinii, lipsa vederii, surzenie, moarte
Toxoplasmoză	Anomalii ale creierului şi dezvoltarea capului, retard mental

... ale căror mame iau heroină în timpul sarcinii au greutate mică la naştere şi mulţi se nasc înainte de termen. Printre complicaţiile medicale se enumeră placenta abruptio (când placenta se separă de peretele uterului, cauzând sângerare intensă), subdezvoltarea fătului şi naştere înainte de termen. Aceşti copii vor suferi probabil de afecţiunile naşterii premature, inclusiv sângerări ale creierului şi probleme de dezvoltare a plămânilor. Mai mult, copiii cu mame dependente de heroină vor suferi de simptomele de sevraj după naştere, precum tremur, irascibilitate, stare de vomă şi plâns îndelungat. Copiii expuşi la heroină în perioada prenatală sunt de asemenea de zece ori mai expuşi la sindromul morţii subite decât ceilalţi copii (March of Dimes, 2005).

Un alt stupefiant ilegal căruia i s-a acordat multă atenţie este cocaina. O estimare rezonabilă ar fi că în fiecare an se nasc cel puţin 45 000 de copii expuşi la cocaină (Lester, Boukydis şi Twomey, 2000). Disponibilitatea cocainei, în special în formele sale mai ieftine, a crescut utilizarea acestui drog la proporţii epidemice.

Cocaina afectează fătul indirect, prin reducerea circulaţiei sângelui matern către uter, limitând alimentarea acestuia cu substanţe hrănitoare şi oxigen. Mai mult, cocaina trece prin placentă şi ajunge în sângele fătului, având astfel acces direct la creier în nu mai mult de trei minute. La nivelul creierului, cocaina, pe lângă creşterea tensiunii, afectează şi transmiţătorii chimici ai impulsului nervos.

Copiii expuşi la cocaină au mai multe şanse să se nască morţi sau să se piardă sarcina. Dacă se nasc vii, şansele sunt mari să fie prematuri şi cu greutate mică la naştere. De asemenea, vor fi mai greu de crescut şi mai irascibili. Probabil vor avea dificultăţi de reglare a perioadelor de veghe şi de somn (DiPietro *et al.*, 1995 ; March of Dimes, 2005 ; Phillips *et al.*, 1996).

În ciuda acestor probleme, studiile au descoperit date contradictorii referitor la starea copiilor expuşi la cocaină. Unele studii au raportat că

luptă cu sărăcia, sunt malnutrite şi cu o stare proastă de sănătate, sunt deprimate. Datorită acestui complex de factori, care este prezent deseori şi înainte şi după naşterea copilului, este dificil de arătat rolul precis al expunerii la cocaină în perioada prenatală în dezvoltarea copilului (Lester, 2000; Mayes şi Fahy, 2001 ; Stanwood şi Levitt, 2001).

Utilizarea marijuanei şi a substanţelor halucinogene a crescut rapid între anii 1960 şi 1970, iar astăzi marijuana rămâne cel mai folosit drog. Aşa cum se întâmplă şi cu alte droguri, efectele marijuanei sunt greu de separat de celelalte efecte ale mediului şi ale stării de sănătate sau ale tratamentelor. în orice caz, au fost obţinute detalii folositoare dintr-un studiu longitudinal important efectuat de Peter Fried în Ottawa, Canada. Fried şi colegii săi a urmărit un grup de copii expuşi la fum de marijuana în perioada prenatală (Fried, 1989). Studiul a inclus iniţial 682 de femei din regiunea Ottawa. Un subgrup de 180 de copii a fost selectat pentru urmărire ulterioară, de la copilărie la adolescenţă (Fried, 2006b). Cercetătorii au intervievat viitoarele mame participante la studiu în fiecare trimestru de sarcină şi au adunat informaţii despre mediul, dieta, starea de sănătate, dar şi consumul de tutun, alcool şi marijuana.

Din aceste interviuri, Fried (1989) a observat că multe mame au redus sau au oprit consumul de alcool sau fumatul. Părea că mesajul din partea autorităţilor medicale cu privire la efectele dăunătoare ale consumului de alcool şi tutun era recepţionat. Cu toate acestea, nu a fost observată o reducere similară în consumul de marijuana. Expunerea la marijuana în perioada prenatală afectează dezvoltarea copilului în mai multe moduri. în primul rând, anomaliile de la nivelul ochilor şi ale formei pleoapelor au fost notate în cazul copiilor cu mame care consumau cantităţi mari de marijuana (cele care fumau de mai mult de şase ori pe săptămână) (Fried, 1989, 2002b). Mai mult, nou-născuţii expuşi la marijuana în perioada prenatală au prezentat consecinţe neurologice, precum tremur fin şi alte afecţiuni motoare, tresăriri exagerate şi prelungite, proastă adaptare la stimulii vizuali (Fried, 1989, 2002b).

Fried şi colaboratorii săi au urmărit grupul de studiu şi au testat copiii în mod repetat, din copilărie până la adolescenţă (Fried, 2002b). Au existat puţine dovezi pentru gradul de afectare în primul an, dar pe măsură ce copiii au crescut, semnele efectelor cognitive au devenit observabile şi au continuat să fie prezente până în adolescenţă. în aparenţă, expunerea la marijuana în perioada prenatală nu a avut nici un efect asupra coeficientului de inteligenţă al copiilor, dar a afectat „funcţiile de bază ale creierului” - abilităţile cognitive şi comportamentele care afectează motivarea şi care au o importanţă critică în situaţiile care necesită efort, cu scop precis (Freid 2000a, 2000b). Copiii expuşi la marijuana au prezentat probleme legate de funcţiile cognitive şi rezolutive, precum concentrarea, controlarea impulsurilor, rezolvarea problemelor şi atenţia acordată activităţilor vizuale şi de percepţie, precum cititul. Astfel, există câteva dovezi ale consecinţelor negative pe termen lung ale expunerii la marijuana în perioada prenatală.

Medicamentele

Multe femei însărcinate iau medicamentele prescrise ca parte a unui regim de întreţinere a sănătăţii - de exemplu, pentru a trata diabetul sau a reduce riscul unui atac de cord - sau ca tratamente pentru anumite probleme cauzate de sarcină. Unele dintre aceste medicamente pot creşte riscul faţă de copil, iar acest risc trebuie pus în balanţă faţă de riscul pe care şi-l asumă mama dacă nu ia medicamentul.

Substanţele anticoagulante (care inhibă coagularea sângelui), anticonvulsivele (pentru epileptici), antibioticele şi chiar medicamentele care se eliberează fără reţetă, precum aspirina, utilizate în cantităţi mari au fost implicate în retard de creştere fetal, malformaţii şi moarte, în special atunci când sunt luate în primele trei luni de sarcină. Mai mult, drogurile pot interacţiona într-un mod dăunător. Aspirina, de exemplu, care se dovedeşte a fi inofensivă într-o anumită doză pentru şobolani, poate deveni agent teratogen dacă este administrată împreună cu acid benzoic, o substanţă des folosită pentru conservarea alimentelor. Hormonii sexuali, precum estrogenul şi progesteronul, sunt uneori folosiţi pentru a trata cancerul mamar şi pentru a reduce riscul pierderii sarcinii. Cu toate acestea, utilizarea hormonilor sexuali în prima perioadă de sarcină a fost asociată cu malformaţii la nivelul sistemului nervos central al copilului şi, mai des, cu masculinizarea organelor genitale externe ale persoanelor de gen feminin.

La începutul anilor '50-'60, unele femei însărcinate au luat un hormon sintetic, numit dietilstilberol (DES), pentru a reduce riscul pierderii sarcinii. Mult mai târziu, doctorii au descoperit că un procent ridicat din fiicele acestor femei au avut probleme vaginale şi cervicale în adolescenţă, iar o parte din aceste tinere (cunoscute ca „fiicele DES”) au dezvoltat cancer cervical (Giusti, Iwamoto şi Hatch, 1995). Mai recent, probele au dovedit că băieţii („fiii DES”) mamelor care au luat DES prezintă un risc mai mare să dezvolte cancer testicular şi să aibă un număr mai mic de spermatozoizi (Sharpe şi Shakkebaek, 1993 ; Wilcox *et al.*, 1995). Studiile asupra hormonilor sexuali ilustrează încă o problemă în detectarea agenţilor teratogeni - posibila întârziere a efectelor. Efectul teratogen al talidomidei, menţionat în acest capitol, este un alt exemplu. Aproximativ 15 000 de copii din 46 de ţări s-au născut cu defecte de naştere cauzate de expunerea prenatală la talidomidă, numai 8 000 dintre ei au supravieţuit primului an de la naştere. In mod evident, am avut mult de învăţat despre cum afectează diferite substanţe chimice fătul şi încă mai sunt lucruri de aflat. Necunoaşterea completă a acestor lucruri dovedeşte că femeile însărcinate trebuie să evite medicamentele în perioada de sarcină.

Teme de gândire şi de discuţie Femeile însărcinate care ştiu că introduc în corp agenţi teratogeni ar trebui pedepsite pentru abuz? Care ar putea fi dezavantajele unei asemenea politici sociale?

Pericolele din mediu

Numărul şi cantitatea de substanţe chimice din mediul nostru a crescut în mod exploziv de la începutul revoluţiei industriale. Insecticidele,

- în medie, copiii cântăresc mai puţin. Conform unor studii, fumatul în perioada de sarcină este responsabil pentru 20 % din numărul copiilor născuţi cu greutate mică în Statele Unite (American Cancer Society, 2004);
- posibilitatea naşterii premature şi a complicaţiilor legate de aceasta creşte odată cu numărul ţigărilor fumate pe zi (Cornelius *et al.*, 1995);
- copiii prezintă un risc crescut cu 25-56% de a muri la naştere sau imediat după (Murata *et al.*, 1992);
- copiii prezintă un risc de 50% de a se îmbolnăvi de cancer (Stjernfeldt *et al.*, 1986);
- copiii, mai ales dacă mamele fumează atât înainte cât şi după sarcină, au de două-trei ori mai multe şanse să sufere de sindromul morţii subite decât copiii cu mame care nu fumează (American Cancer Society, 2004).

În copilărie, aceşti copii au un risc ridicat de a avea probleme sociale şi de comportament (Day *et al.*, 2000 ; Wasserman *et al.*, 2001) şi de dezvoltare a limbajului şi a funcţiilor cognitive (Cornelius *et al.*, 2001 ; Fried *et al.*, 1992). Chiar şi expunerea pasivă la fum s-a dovedit că afectează creşterea fătului (Dejin-Karlsson *et al.*, 1998).

Alcoolul. În Statele Unite, alcoolul este cel mai folosit drog despre care se ştie că afectează fătul (Olson, 1994). Este cauza principală a retardului mental (Alexander, 1998 ; American Association on Mental Retardation, 2002). Efectele sevrajului la copiii cu mame care beau foarte mult se aseamănă cu cele ale dependenţei de droguri (Abel, 1980, 1981). În 1973 cercetătorii care au studiat alcoolismul cronic al mamelor au descris mai întâi sindromul alcoolismului fetal (SAF), un set unic de probleme ale fătului cauzate de consumul de alcool al mamei (Jones *et al.*, 1973).

Sindromul alcoolismului fetal (SAF) Set de trăsături ale copilului cauzate de consumul de alcool al mamei din perioada de sarcină; de obicei include malformaţii faciale şi alte dizabilităţi fizice şi mentale.

SAF poate duce la malformaţii ale membrelor, feţei, boli de inimă congenitale,

periculoase în cantităţi mari (de exemplu, în Love Canal, un fost teren de depozitare a deşeurilor din apropierea Cascadei Niagara). Incidenţa naşterilor cu defect şi a avorturilor spontane este monitorizată în multe spitale din Statele Unite, având în vedere măsurile luate pentru protejarea pe termen lung împotriva expunerilor cronice la agenţi teratogeni nedescoperiţi. în orice caz, după cum se poate observa, interacţiunile complexe dintre substanţele chimice şi efectele întârziate pot face ca detectarea să fie dificilă.

Un exemplu clar al efectelor poluării mediului vine din Cubatâo, un mic oraş dintr-o zonă industrială a Braziliei unde se prelucrează substanţe petrochimice. Cubatâo aproape se îneca în poluarea apelor, aerului şi a mediului rural. Mii de tone de deşeuri erau descărcate în aer prin coşurile fabricilor şi cantităţi uriaşe de materii organice şi metale grele erau aruncate în ape. Aceste condiţii au cauzat o incidenţă crescută a cancerului, a copiilor născuţi morţi şi a defectelor de naştere. Uneori copiii, dar şi cei mai în vârstă au avut nevoie de oxigen de urgenţă. Printr-un program ambiţios de curăţare, oraşul a redus aruncarea deşeurilor cu 72 %, deversarea deşeurilor organice în râuri cu 93 % şi a metalelor grele *cu 91%.* Rata mortalităţii infantile din Cubatâo a scăzut la jumătate faţă de rata din 1984 (Brooke, 1991).

Metalele grele sunt foarte dăunătoare. Mercurul şi plumbul, de exemplu, au fost suspectate că sunt agenţi teratogeni mulţi ani. Un dezastru comparabil cu cel cauzat de talidomida a avut loc în Japonia, între anii 1954 şi 1960, când oamenii au mâncat peşte dintr-un golf care fusese contaminat cu mercur de la deşeurile industriale. La scurt timp după contaminare, proporţia pierderilor de sarcină şi a copiilor născuţi morţi a crescut la 43 *%* (Bellinger şi Adams, 2001). Multe mame care au mâncat peşte au născut copii cu retard mental şi simptome neurologice asemănătoare cu paralizia cerebrală. Autopsiile celor care au murit au arătat vătămarea gravă a creierului (Dietrich, 1999).

Expunerea prenatală la plumbul ce provine de la gazele de eşapament şi de la vopselele pe bază de plumb a avut legătură cu pierderea sarcinii, probleme neuromusculare şi retard mental (Bellinger *et al.,* 1986). Studiile despre copiii care au fost expuşi la plumb în perioada pruncieі arată efecte negative chiar şi după 11 ani, într-o varietate de efecte, inclusiv asupra vocabularului, coordonării motoare, abilităţii de lectură şi a gândirii profunde (Needleman *et al.,* 1990).

Un alt grup de substanţe chimice din mediu care pot afecta fătul este format din bifenilii policlorinaţi (BPC), foarte mult folosiţi la lubrificanţi, izolatori, ingrediente pentru echipamentul electric, vopsele, materiale plastice, substanţe de curăţat, produse din cauciuc, ceară, vopsea de păr şi hârtie de xerox fără carbon. Conform Agenţiei de Protecţie a Mediului, în Statele Unite au fost produse mai mult de 1,5 miliarde de kilograme de BPC, înainte de încetarea producţiei în 1977. Uleiul de gătit folosit în Japonia în 1968 şi în Taiwan în 1979 a fost contaminat accidental cu BPC, iar femeile însărcinate care au folosit acel ulei au fost predispuse la

Bolile infecţioase

Aşa cum am menţionat anterior, mai multe infecţii virale şi boli cu transmitere sexuală care ar putea afecta mama în perioada de sarcină pot avea influenţe negative asupra fătului. De exemplu, dacă mama se îmbolnăveşte de rubeolă în primul trimestru de sarcină, efectele asupra copilului pot fi devastatoare. Virusul poate deregla sistemul nervos central al embrionului sau al fătului, rezultatele fiind orbirea, surzenia şi retardul mental. Inima, rinichii şi structura osoasă ar putea fi de asemenea afectate, în funcţie de momentul infectării.

Herpesul. Doi viruşi din grupul herpesului pot produce numeroase afecţiuni la nivelul sistemului nervos central. Citomegalovirusul (CMV), infecţia virală intrauterină cea mai întâlnită, poate cauza defecte de naştere precum pierderea auzului, afectarea vederii şi grade diferite de retard mental. Mai mult, mamele care se infectează cu CMV în perioada de sarcină au multe şanse să dea naştere la copii care vor fi şi ei infectaţi cu acelaşi virus. CMV poate fi transmis prin contact sexual, alăptat, transplant de organe şi rareori prin transfuzii de sânge (CDC National Center for Infectious Diseases, 2002, http: //www.cdc.gov/ncidod/disease/cmv.htm).

Un alt virus de tip herpes, tipul 2, infectează aparatul genital al adulţilor. Acest virus a ajuns la nivel de epidemie în Statele Unite la începutul anilor ’80. La copii, herpesul 2 poate cauza encefalită, afectarea sistemului nervos central şi probleme de coagulare a sângelui. Majoritatea infecţiilor cu herpes 2 la nou-născuţi apar în urma contaminării directe prin contact cu canalul de naştere al mamei (Murata *et al.,* 1992; Whitley şi Goldenberg, 1990).

HIV. Un alt virus care a ajuns la nivel de epidemie în anii ’80 şi continuă să facă ravagii în rândul populaţiei şi astăzi este virusul imunodeficienţei umane HIV, care duce la sindromul imunodieficienţei SIDA. Virusul este transmis de la o persoană la alta exclusiv prin lichidele corpului. Poate fi transmis de la mamă la copil prin alăptat după naştere. Poate fi de asemenea transmis prin placentă, înainte de naştere, precum şi prin contactul cu sângele mamei în procesul de naştere naturală.

în afară de cauzarea sindromului SIDA, virusul HIV poate acţiona ca agent teratogen. Unii copii infectaţi se nasc cu feţe diforme - distanţă între ochi mai mare decât cea normală, frunte bombată, osul nasului turtit şi forma ochilor schimbată. Până în prezent, aproximativ 25% din copiii cu mame purtătoare de virus au fost infectaţi şi majoritatea au murit în copilăria mică. Din fericire, dezvoltarea noilor forme de tratament medicamentos a redus substanţial transmiterea prenatală a virusului HIV, dar a şi prelungit perioada înaintea declanşării bolii în cazul copiilor infectaţi (Culhane *et al.,* 1999; Hutton, 1996).

Sifilisul şi gonoreea. Sifilisul şi gonoreea sunt boli cu transmitere sexuală cu efecte teratogene. După un declin de mai mulţi ani, incidenţa sifilisului a început să crească la finalul anilor ’80. Această boală este

100 000 de persoane (http: //www.cdc.gov/std/Gonorrhea/STD-Fact-Gonorrhea.htm#common, 2005). Naşterea prematură, ruperea prematură a membranei şi avortul spontan sunt asociate cu gonoreea. Fătul este afectat în aproape 30% din cazuri. Problema cea mai întâlnită este infectarea ochilor, care poate duce la orbire dacă nu este tratată. Din fericire, majoritatea nou-născuţilor sunt trataţi cu picături de ochi cu nitrat de argint la naştere pentru a preveni această problemă (Murata *et al.,* 1992 ; Whitley şi Goldenberg, 1990).

Sănătatea mamei

în mass-media se acordă multă atenţie potenţialilor agenţi teratogeni pe care mamele îi consumă voluntar sau la care sunt expuse în mediul industrial modern. Cu toate acestea, mamele şi copiii lor în creştere s-au confruntat întotdeauna cu riscurile naturale din mediu. Calitatea alimentaţiei mamei şi starea generală de sănătate reprezintă factori importanţi în dezvoltarea fătului. Experienţele şi stresul din perioada de sarcină pot de asemenea să aibă efecte asupra acestuia.

Ovulul fecundat trebuie să se multiplice în trilioane de celule pentru a forma un făt dezvoltat complet. în perioada dezvoltării prenatale, celulele cresc nu numai în număr, ci şi în dimensiune. Copilul şi sistemul său de susţinere din uterul mamei vor cântări între 12 şi 15 kilograme până în luna a noua de sarcină, de milioane de ori mai mult decât greutatea ovulului fecundat.

De unde provine această greutate ? De la mamă! Dacă ne gândim la problemă în acest mod, ajungem la importanţa alimentaţiei mamei. Calitatea celulelor fătului nu poate fi mai bună decât cea a substanţelor nutritive pe care le oferă mama prin sistemul de circulaţie al placentei. Acest fapt simplu nu este apreciat îndeajuns. în special în etapele timpurii de dezvoltare, funcţionarea celulelor depinde de mediul lor. Calitatea alimentaţiei mamei este poate factorul influent cel mai important pentru făt şi nou-născut (Morgane *et al.,* 1993).

Alimentaţia. Viitoarea mamă trebuie aşadar să ofere substanţe nutritive copilului în dezvoltare şi sistemului de sprijin din uter. în parte, capacitatea sa de a face acest lucru depinde de alimentaţia din perioada de sarcină, dar, în mare măsură, şi de statutul nutriţional al mamei dinainte de sarcină. Atât mamele cât şi feţii se dezvoltă mai prost atunci când mama a fost subalimentată pe termen lung, decât atunci când a avut o alimentaţie bună înainte de naştere (Russo, 1990). Subalimentaţia mamei este asociată cu procente ridicate de avort spontan, moarte infantilă şi defecte congenitale. Femeile însărcinate care au diete neadecvate sunt de asemenea predispuse la naşterea de copii mici şi prematuri (Bauerfeld şi Lachenmeyer, 1992).

După cum se întâmplă uneori în cazul agenţilor teratogeni, izolarea efectelor subalimentaţiei de alţi factori este dificil de realizat.

Cantitatea de hrană nu este singura problemă în alimentaţia mamei. O femeie însărcinată şi fătul au nevoi speciale de proteine, vitamine şi minerale. Studiile pe animale arată că deficitul de proteine cauzează probleme la rinichi şi intestine şi opresc creşterea scheletului copilului. Cantităţile mici de vitamine pot afecta ochii şi organele interne şi pot creşte numărul malformaţiilor (Rosso, 1990).

Microelementele din dietă sunt şi ele importante. Lipsa fierului din sângele mamei poate duce la anemia copilului. Dietele în care nu este suficient iod sunt asociate cu risc crescut de cretinism, o afecţiune gravă a tiroidei, care duce la deficienţă mentală şi atrofie. Deficitul de cupru, mangan şi zinc produce leziuni la nivelul sistemului nervos, [illegible]sitare şi alte efecte negative la şobolani, iar lipsa de zinc a fost legată de apariţia anencefaliei (absenţa scoarţei cerebrale). Deficitul de acid folic al mamelor însărcinate a fost asociat cu defecte ale tubului neural - anencefalie şi spina bifida - la copii (Grantham-McGregor, Ani şi Fernold, 2001; Rosso, 1990).

Teme de gândire şi de discuţie Cum ar putea problemele ţărilor sărace sau în dezvoltare să aibă legătură cu problemele dezvoltării prenatale a populaţiei?

Rezultatele de după naştere depind în mare măsură de mediul postnatal al copilului. De exemplu, copiii care au fost malnutriţi în perioada fetală în timpul celui de-al doilea război mondial, dar care au avut o dietă adecvată şi stimulativă în copilărie nu au prezentat nici un deficit intelectual pe termen lung. Mulţi orfani coreeni au suferit de malnutriţie în timpul războiului coreean, dar au fost apoi adoptaţi de familii care le-au oferit hrană bună şi educaţie. Aceşti copii au avut mai târziu aceleaşi rezultate la teste ca şi copiii care nu suferiseră de lipsuri. Astfel, un cămin şi un mediu îmbogăţite ar putea compensa multe efecte ale malnutriţiei la nivel cognitiv, dar rezultatul depinde şi de momentul în care a apărut malnutriţia în sarcină şi cât de gravă a fost.

Stresul. Cercetătorii au devenit din ce în ce mai interesaţi de efectele posibile ale stresului mamei asupra copilului în dezvoltare. Este bine ştiut faptul că atunci când o persoană este stresată, activitatea glandelor suprarenale creşte. Secreţiile glandelor suprarenale pot ajunge în sângele mamei, apoi transmise la făt prin placentă, afectând astfel dezvoltarea sistemului nervos al copilului. Mai mult, hormonii eliberaţi în perioada de stres pot reduce circulaţia sângelui şi a oxigenului către făt. Astfel, stările emoţionale ale mamei pot afecta copilul nenăscut.

Cercetările arată că nivelurile ridicate de anxietate sunt asociate, de exemplu, cu iritabilitatea nou-născutului, cu probleme de alimentaţie şi somn în perioada prunciei, cu probleme de comportament la vârsta de patru ani (O'Connor *et al.,* 2002; Van Den Bergh, 1992). Anxietatea mamei poate fi asociată şi cu probabilitatea crescută a apariţiei anomaliilor fizice congenitale, precum defecte ale inimii şi palatoschizis (Carmichael şi Shaw, 2000). Unele studii pe animale au descoperit că efectele chimice ale stresului matern pot reprograma dezvoltarea fătului, ducând la funcţionarea defectuoasă şi ireversibilă a creierului la maturitate. Din nou, potenţialele variabile ale acestor relaţii sunt dificil de controlat, iar influenţele prenatale şi postnatale asupra copilului sunt greu de diferenţiat. O mamă care a raportat multe stări de anxietate în perioada prenatală se poate ocupa de copil într-un mod diferit, şi tocmai această manieră îl poate face pe copil irascibil. De asemenea, cauza ar putea fi tocmai relaţia genetică dintre mamă şi copilul său, nu experienţa prenatală. Mai exact, o mamă care este genetic predispusă spre stări de anxietate ar putea transmite această trăsătură şi copilului.

Nivelul ridicat de stres prenatal creşte probabilitatea naşterii înainte de termen, precum şi greutatea scăzută şi probleme la naştere (Lobel, Dunkel-Schetter şi Scrimshaw, 1992 ; Paarlberg *et al.,* 1995). Stresul cronic maternal poate fi scăzut totuşi prin servicii şi sprijin social. Atunci când se oferă sprijin emoţional, de exemplu, din partea unui soţ încurajator sau a altor membri ai familiei - rezultatele negative pentru copil vor apărea mai puţin (Dunkel-Schetter *et al.,* 1996 ; Feldman *et al.,* 2000).

îngrijirea prenatală. îngrijirea prenatală este reprezentată de serviciile medicale create special pentru femeile însărcinate şi copilul în creştere. Femeile care primesc îngrijire prenatală sunt consiliate cu privire la dietă, exerciţii, teste prenatale, substanţele pe care să le evite. Ele primesc sfaturi medicale despre semnalele de alarmă, precum sângerările sau încetarea mişcărilor fătului. Mai mult, procedurile de ecografie pot fi efectuate pentru a detecta o serie de stări ale mamei care ar putea afecta copilul în dezvoltare, precum anemia, boli cu transmitere sexuală, rubeolă, RH negativ, hepatită, HIV, diabet, hipertensiune şi cancer cervical. în fine, viitoarele mame care se bucură de îngrijiri prenatale au legături cu persoane specializate în domeniu, cu care pot discuta problemele legate de sarcină.

a creşte procentul femeilor însărcinate care beneficiază de îngrijiri medicale prenatale în primul trimestru până la 90%, de la nivelul de 79% din 1990 şi nivelul de 84% din 2003 (Hamilton, Martin şi Sutton, 2004).



Copiii ai căror mame beneficiază de îngrijiri prenatale timpurii şi adecvate cântăresc mai mult la naştere şi sunt mai sănătoşi. Ce câştigă mama din imagine în urma consultaţiilor programate în perioada prenatală ? (© Monkey Business Images/Dreamstime.com)

După cum se poate observa în figura 4.5, au fost descoperite diferenţe între utilizarea ingrijirilor prenatale timpurii între etnii. în 2003, deşi procentul general era de 84%, numai aproximativ 76% din afroamericani, 77% din hispanici şi 71% din amerindienii au primit îngrijiri prenatale

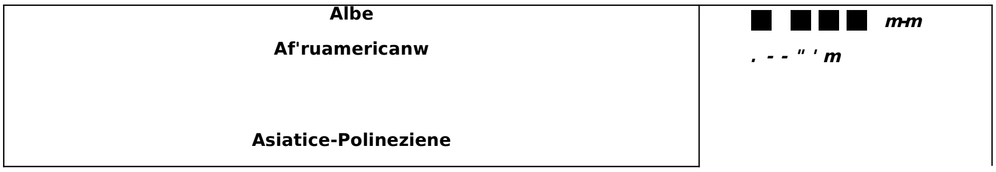


Figura 4.5. *Femei însărcinate care beneficiază de servicii prenatale adecvate după etnia mamei*

Sursa: adaptare după J.A. Martin, B.E. Hamilton, P.D. Sutton, S.J. Ventura, F. Menacker şi S. Kirmeyer, 2006, „Births : Final Data for 2004", *National Vital Statistics Report,* 55 (1), p. 16

De ce diferă procentul de primire a îngrijirilor medicale prenatale în funcţie de etnia mamelor ? Un răspuns este oferit de analizarea relaţiei dintre statutul socioeconomic şi starea de sănătate. O parte din diferenţele de procentaj se datorează diferenţelor de educaţie, venit şi ocupaţie. De exemplu, în 1996, printre femeile cu cel puţin 16 ani de şcoală, 95 % din femeile americane albe şi aproximativ 90 % din cele afroamericane au primit îngrijiri prenatale în primul trimestru de sarcină. în orice caz, din rândul femeilor din ambele grupuri cu mai puţin de 12 clase, îngrijiri a primit un procent mai mic de 70%. Diferenţe similare în

şi oportunităţile distribuite diferit pe baza rasei sau etniei, o situaţie în care statutul socioeconomic şi rasa sunt deseori legate (Williams şi Johnson, 2002). Din nefericire, îngrijirile prenatale neadecvate pentru femeile sărace se regăsesc în serviciile prenatale neadecvate pentru un număr disproporţionat de femei minoritare.

Obi[illegible] i ....

[illegible]

age[illegible] reprez[illegible]

cu[illegible] ra de

1. C[illegible] are p[illegible] rea pre[illegible]

2. C[illegible]

3. C[illegible] agenţilor teratogeni.

4. Daţi câteva exemple de factori de mediu şi boli care au efectele agenţilor teratogeni.

Naşterea

Naşterea este un eveniment cu adevărat remarcabil, când copilul se mută din mediul relativ ocrotit şi protejat din pântecele mamei în lumea ocupată şi puţin previzibilă. În mod obişnuit, naşterea este un proces care se derulează fără probleme. În această eră a tehnologiei, uneori uităm că femeile au născut mii de ani fără spitale, doctori sau echipament complicat. De fapt, aşa cum vom vedea, una dintre deciziile pe care trebuie să le ia mamele şi partenerii lor în societatea de astăzi se referă la nivelul de intervenţii medicale de care doresc să beneficieze în timpul naşterii.

Travaliul şi naşterea

În mod normal, după 38 de săptămâni de la fecundare sau în perioada estimată la 40 de săptămâni de gestaţie, o femeie începe să intre în travaliu, prin care se produce naşterea. [illegible]

iar mama este îndemnată să ajute în acest proces prin împingere la fiecare contracţie. Cea de-a treia etapă, care de obicei durează câteva minute, implică eliminarea placentei şi a membranei, denumită *delivrenţă.*

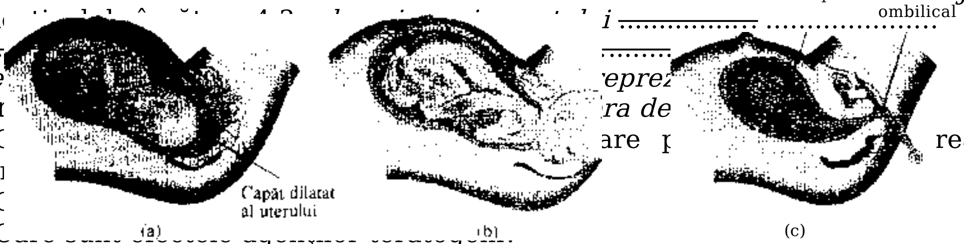


Figura 4.6. *Cele trei etape ale travaliului* în timpul naşterii (a) uterul se dilată, (b) copilul este născut, apoi (c) e eliminată placenta.

Naşterea unui copil şi societatea

Obiectivul de învăţare 4.4
Etapele travaliului şi factorii sociali şi culturali care influenţează naşterea

Naşterea şi atitudinea societăţii faţă de ea s-au schimbat dramatic în ultimii 125 de ani. La sfârşitul secolului al XlX-lea în Europa şi America de Nord, procentele de mortalitate a mamelor erau ridicate. De la începutul anilor '30, în mare parte datorită progresului aparaturii şi medicaţiei din sănătate, precum antibioticele, transfuzii de sânge, anestezie şi intervenţii chirurgicale, moartea mamelor la naştere în ţările vestice şi industrializate a scăzut la aproximativ 1 sau 2 la 10 000 naşteri. Unul dintre obiectivele proiectului Healthy People 2010 este de a reduce şi mai mult mortalitatea maternă în Statele Unite, la 3,3 din 100 000 de naşteri - copii vii (Horon, 2005 ; Loudon, 1993).

În multe ţări din lume, în special în mediul rural, unde accesul la îngrijirile medicale este limitat, mortalitatea maternă la naştere rămâne ridicată. Organizaţia Mondială a Sănătăţii estimează că în fiecare an mor 515 000 de femei din cauze legate de naştere, aproape toate aceste morţi având loc în ţările în dezvoltare. În Africa, de exemplu, rata mortalităţii materne este de aproximativ 1 000 la 100 000 de naşteri. Cercetătorii subliniază că numai accesul bine răspândit la serviciile obstetrice de urgenţă, dar şi serviciile medicale din maternitate pot micşora mortalitatea maternă din ţările în dezvoltare (Mavalankar şi Rosenfield, 2005).

În Europa şi America de Nord, disponibilitatea relativă a serviciilor de sănătate combinată cu o reducere dramatică a mortalităţii materne din ultimii 80 de ani a permis [illegible] despre naştere. Un rezultat [illegible] medicalizarea naşterii (Davis-Floyd, 1992, 1994) în Europa şi America de Nord. Unii cercetători sunt îngrijoraţi de [illegible] intervenţiile medicale depăşesc uneori nivelul asigurării [illegible]

perineului) şi reţinerea de la consumul de alimente şi lichide în eventualitatea nevoii anesteziei generale (DeJonge şi Lagro-Janssen, 2004; Saunders, 1997).

Centrele de naştere, conduse în mod obişnuit de moaşe, au fost dezvoltate în anii '70 ca o alternativă pentru femeile cu risc scăzut la naştere care doreau să evite tehnicile sofisticate ale obstetricii întâlnite în mediul maternităţii. Moaşa licenţiată este o asistentă medicală cu studii în îngrijirea copilului şi naştere, care oferă o gamă completă de servicii medicale din ginecologie şi obstetrică primară noilor mame. Studiile au demonstrat că pentru femeile cu risc scăzut naşterea într-un centru este la fel de sigură ca într-un spital (Esposito, 1999; Rooks, Weatherby, Ernst *et al.*, 1989). Femeile care prezintă naşteri cu risc mare sunt sfătuite să meargă la spital.

Centrele de naştere oferă de obicei o atmosferă relaxată, asemănătoare căminului, unde moaşele se consideră un „ajutor la naştere” mai mult decât „asistente la naştere” şi colaborează cu mama, mai mult decât efectuează anumite proceduri. Centrele de naştere au fost un fenomen predominant al clasei de mijloc din Statele Unite. În orice caz, într-un studiu care a analizat femei cu venituri mici din diferite medii, care au mers la un centru de naştere din partea centrală a oraşului, cercetătorii au descoperit că aceste femei au avut un control mai mare asupra propriului corp, au simţit că au fost tratate cu mai mult respect şi au fost mai demne în centrul de naştere în comparaţie cu experienţa trăită într-un spital la o naştere anterioară (Esposito, 1999).

În afara potenţialelor beneficii ale centrelor de naştere pentru femeile cu risc scăzut la naştere, mulţi cercetători au argumentat că o doulă poate fi de ajutor femeilor la

Moaşă licenţiată Asistent medical cu studii de specializare în îngrijirea copilului şi naştere care oferă o gamă completă de servicii de bază din ginecologie şi obstetrică.

Doulă Femeie pregătită pentru a oferi sprijin non-medical şi sprijinul continuu unei alte femei în timpul naşterii.

Operaţie de cezariană Naştere în urma unei intervenţii chirurgicale, copilul fiind scos direct din uter, are loc atunci când este necesară intervenţie ... anormale.

Caseta 4.2. *Discuţii cu o moaşă profesionistă licenţiată*

*Erika Beecher este o moaşă profesionistă licenţiată (**certified professional midwife**) în naşteri, trăieşte în Wordhester, Massachusetts cu soţul său şi cei patru copii. În Statele Unite sunt două mari categorii de moaşe, moaşele asistente medicale (**nurse midwifes**) şi moaşele de travaliu (**direct entry midwifes**). Moaşele asistente sunt pregătite pentru travaliu şi îngrijirea copilului, lucrează de obicei în maternitate şi în centrele de naştere. Moaşele de travaliu se concentrează pe travaliu, nu pe îngrijire şi sunt pregătite în special pentru a asista la naşteri la domiciliu sau la centrele de naştere. Moaşele de travaliu au diverse studii, inclusiv practică împreună cu o moaşă cu experienţă ori cu un doctor sau participarea la un program de specializare pentru moaşe, care duce la obţinerea titlului de moaşă profesionistă licenţiată, o diplomă care include mai multe domenii de educaţie.*

Erika Beechere este moaşă profesionistă licenţiată, autorizată de North American Registry of Midwives. Ea a lucrat cu alte moaşe timp de zece ani şi a deschis propriul centru privat în Massachusetts acum cinci ani. Erika are diplomă de studii universitare de biologie şi a lucrat ca voluntar pentru US Peace Corps în Papua Noua Guinee, unde a ajutat la conducerea unui centru de dezvoltare rural şi a câştigat experienţă valoroasă în domeniu la clinica locală. Când s-a întors în Statele Unite, la început ... a ajuta o moaşă cu experienţă în Massachusetts, cu care a încheiat un stagiu de ucenicie. A terminat apoi un curs de moaşă în Jamaica înainte de a deveni moaşă profesionistă licenţiată în Massachusetts.

Erika are un cabinet în care oferă consultaţiile prenatale pentru femeile care au ales să nască la domiciliu. Ea descrie munca zilnică din centru, în cadrul Midwives Moms of Care (http://cfmidwifery.org/mmoc/fine.aspx), care se bazează pe premisa că sarcina şi naşterea sunt procese normale ale vieţii.

Suntem experte în naşterea normală pentru femei sănătoase. La prima consultaţie punem întrebări despre stilul de viaţă şi starea de sănătate şi discutăm stilul şi practicile noastre, detaliile de siguranţă şi alte nelămuriri pe care le-ar putea avea mama. În ... consultaţii ... stabilim dacă ... trimit viitoarele mame şi la alţi specialişti dacă este nevoie. Alimentaţia şi stilul de viaţă sănătos sunt esenţiale pentru păstrarea unei sarcini sănătoase şi a menţine ... ca să fie posibilă o naştere la domiciliu. Perioada prenatală este de asemenea timpul în care se dezvoltă o relaţie apropiată, ceea ce ne va permite să avem o stare relaxată în timpjl travaliului şi la naştere.

Odată ce începe travaliul, merg la domiciliu. Ascult copilul, verific starea mamei, pregătesc un dispozitiv de resuscitare, de încălzire şi remediile homeopate de care ar putea fi nevoie. În momentul declanşării travaliului, le chem şi pe celelalte moaşe. Din experienţa noastră, prezenţa a trei moaşe ne permite să lucrăm cu calm şi eficient, asigurându-ne că avem la dispoziţie suficiente mâini şi experienţă pentru a monitoriza copilul şi mama, pentru a ne ocupa de eventualele complicaţii. Mare parte din modelul nostru include asistenţă continua în perioada travaliului şi a naşterii. Una dintre etapele favorite ale muncii mele este asistenţa acordată în perioada travaliului. Ca asistenţi la naştere, cunoaştem foarte bine tehnicile de atingere, respiraţia şi alte măsuri pentru a creşte confortul (masaj, aromaterapie, homeopatie, preparate din plante, pachete cu gheaţă, sugestii pentru schimbarea poziţiei), inclusiv naşterea în apă, căci este binecunoscută influenţa apei („anestezia moaşei") în travaliu. O femeie care naşte acasă este liberă să aleagă orice poziţie care i se pare potrivită în anumite etape, poate bea sau mânca şi îi este permis să găsească propriul ritm în naştere. Dacă asta înseamnă să facă ca un leu şi să intre în patru labe, atunci aşa să fie. Sunt momente când trebuie să intervenim, pentru

se ridice pentru a merge la baie şi apoi se aşază în patul nou făcut. Ne asigurăm apoi că nou-născutul este bine îngrijit. Stăm cel puţin trei ore după naştere. Când suntem satisfăcute de starea copilului, când semnele vitale sunt în gama normală şi copilul a încercat să sugă, atunci lăsăm indicaţiile postpartum şi discutăm situaţiile în care putem fi sunate.

Mă întorc la domiciliul mamei după 24 de ore şi la trei zile după naştere. Acest lucru le permite mamei şi copilului să stea comod în pat şi să dezvolte relaţia de îngrijire fără întrerupere. Monitorizez marna pentru a observa orice semne de infecţie, îi verific uterul, inspectez perineul dacă a fost rupt sau cusut şi dau sugestii pentru a ajuta în procesul de vindecare folosind comprese fierbinţi cu ceai de plante şi alte tratamente naturiste. Discutăm despre primele încercări ale copilului să sugă şi ajut dacă este nevoie. Măsor copilul, ascult bătăile inimii, verific dacă pierderile în greutate sunt în limita normală şi examinez copilul. Discutăm despre dietă, odihnă, somn şi modificările din familie. Explicăm emoţiile şi sentimentele care pot apărea în această perioadă, deoarece corpul mamei trece prin schimbări hormonale masive. Următoarea întâlnire cu

Deşi marea majoritate a naşterilor la domiciliu nu au complicaţii, situaţiile de urgenţă pot apărea, situaţii în care mama şi copilul trebuie transportate la spital. Incapacitatea de a progresa, dorinţa! de a ameliora durerile (de obicei epidurale), bătăi de inimă nesaţisfăcătoare, epuizare şi deshidratare, tensiune ridicată sau alte semne nedorite din evoluţia mamei, toate sunt motive de a o transporta la spital, dar nu de urgenţă. Considerăm că este crucial să avem un plan de urgenţă dinainte stabilit, un lucru pe care îl facem în săptămâna 36. Avem întotdeauna resurse suplimentare precum oxigenul sau medicamentele pentru sângerare şi reînnoim autorizaţiile de la Centrul de Resur- scitare Neonatală şi îngrijire Medicală.

Lucrez cu femei sănătoase, care prezintă riscuri j scăzute şi care doresc să îşi asume o responsa-j bilitate mai mare pentru experienţa de naştere. Aceste femei îmi oferă un mare avantaj: încre-* derea lor, starea de sănătate bună şi dorinţa de! a participa şi acceptarea responsabilităţii, toate j acestea au_ un rol important în atingerea! rezultatului. în timp ce îngrijirile obstetrice suntj potrivite pentru femeile cu riscuri mari şi suntj un ajutor în momentul în care apar complicaţii,! o cooperare mai bună între obstetricieni şi

în Statele Unite au fost observate şi alte schimbări din practicile de la naştere şi reflectă tendinţa ca procesul de naştere să facă apel la cât mai puţine cadre medicale, lăsând mai mult control pentru mamă şi familia sa. De exemplu, în 1972, numai 27% din spitalele din SUA le permiteau taţilor sau altor membri ai familiei să fie prezenţi în sala de naşteri. Până în 1980, 90% din spitale au adoptat o politică mai deschisă; astăzi, foarte puţine spitale nu permit taţilor să fie prezenţi. în 1944, obstetricianul Grantly Dick-Read a scris o carte intitulată *Childbirth Without Fear*, în care prezintă ideea că societăţile din vest făcuseră o asociere între naştere şi durere. Frica de durere, a spus el, a creat de fapt tensiunea şi crampele musculare care au produs durere. Aceste idei au fost întărite de dr. F. Lamaze în lucrarea *Painless Childbirth.* Metoda populară de pregătire a naşterii se bazează pe reducerea durerii din travaliu prin respiraţie şi exerciţii musculare, precum şi educarea femeilor şi a partenerilor acestora despre sarcină şi naştere. Alţi cercetători au descoperit că femeile mai puţin speriate, dar cu mai multă încredere în propriul control asupra naşterii au avut mai puţină nevoie de anestezie epidurală la naştere (Heinze şi Sleigh, 2003). Anestezia epidurală blochează simţurile în partea de jos a corpului, reducând astfel durerea, dar aceasta poate reduce şi abilitatea femeii de a împinge, crescând riscul de a fie nevoie de o cezariană.

în ultimii ani au apărut şi alte practici la naştere. Una dintre ele îl implică pe partener, acesta fiind prezent cu rolul de asistent de respiraţie. O altă practică este întoarcerea la naştere la domiciliu, deseori cu ajutorul unei moase. Deşi numărul de naşteri la domiciliu din Statele

mortalităţii maternale începând cu secolul al XlX-lea. La începutul secolului XX, rata mortalităţii maternale în Suedia era aproape jumătate din cea din Statele Unite (Chamberlain, McDonagh, Lalonde şi Arulkumaran, 2003 ; Hogberg, Wall şi Brostrom, 1986). Mulţi cercetători de astăzi subliniază rolul complementar pe care îl pot juca doctorii specializaţi în cazurile cu risc obstetric şi urgenţe şi asistentele specializate în asistarea şi coordonarea naşterilor cu risc scăzut.

Metode de pregătire a naşterii

Lamaze - o învaţă pe mamă să se relaxeze şi să aplice tehnici de respiraţie pentru a reduce durerea, subliniază importanţa începerii procesului de naştere, fiind gata pentru a lua decizii.

Bradley - cunoscută şi sub denumirea „naştere asistată” ; instructorii le învaţă pe mame tehnicile de respiraţie şi încurajează soţul sau partenerul să le ajute în travaliu şi la naştere.

LeBoyer - sugerează uşurarea venirii pe lume a nou-născutului prin utilizarea unor tehnici precum naşterea într-o cameră liniştită şi puţin luminată; masara uşoară a nou-născutului; aşezarea copilului pe burta mamei pentru a crea o legătură mai puternică şi o baie caldă la scurt timp după naştere pentru a recrea mediul intrauterin.

Obiectivul de învăţare 4.4: *etapele travaliului şi* **"Verificaţi-vă cunoştinţele...** *factorii sociali şi culturali care influenţează naşterea copilului.*

1. Ce se întâmplă în timpul celor trei etape ale naşterii ?
2. Ce atitudini ale societăţii influenţează experienţa unei naşteri în Statele Unite de astăzi ?

Nou-născutul

Obiectivul de învăţare 4.5
Analizaţi factorii care indică sănătatea nou-născutului.

Un nou-născut de dimensiuni medii are aproximativ 50 de centimetri şi cântăreşte 3,5 kilograme. Părinţii ar putea fi surprinşi la început de aspectul nou-născutului. Chiar la naştere, copilul este acoperit cu o substanţă albicioasă numită *vernix caseosa,* iar capul este relativ mare faţă de restul corpului şi poate arăta cumva alungit în urma călătoriei sale prin canalul de naştere. Din fericire, majoritatea copiilor se nasc la fel de frumoşi ca părinţii lor, dar şi sănătoşi.

răspunde copilul la stimulii sociali şi fizici. Deşi nou-născuţii sunt proaspăt veniţi în lume, ei posedă o gamă surprinzătoare de comportamente şi funcţii fiziologice. Testele pentru nou-născuţi pot evalua mai mult de 85% din aceste comportamente şi funcţii (Francis, Seif şi Horowitz, 1987). Descriem în cele ce urmează două dintre cele mai folosite teste: scorul Apgar şi Scala Brazelton de evaluare a comportamentului nou-născutului.

Test Apgar
Test efectuat imediat după naştere care evaluează funcţiile vitale ale copilului, precum bătăile inimii şi respiraţia.

în 1953, dr. Virginia Apgar a introdus un test care le permite obstetricienilor să noteze cu obiectivitate starea de sănătate a nou-născutului. Acest test a devenit standardul de evaluare a nou-născutului şi este de obicei făcut la un minut şi la cinci minute după naştere. Testul Apgar se concentrează pe cinci funcţii fizio-

Scor			
Caracteristică	**0**	**1**	**2**
Numărul bătăilor inimii	**Inimii nu bale**	**Mai puţin de 100 de bătăi-minut**	**100-140 bătăi 'minut**
Efort respirator	**Niciunul timp de 60 sec.**	**Neregulat, respiraţie rară profunzime**	**Respiraţie şi plâns puternic**
Reflexe	**Fără răspuns**	**Răspuns slab**	**Răspuns puternic**
Tonus muscular	**Complet neputincios**	**Mişcări uşoare ale membrelor**	**Mişcări energice ale membrelor**
Culoare	**Albastră**	**Corp iw eu membre albastre**	**Corp. membre roz**

Figura 4.7. ***Testul Apgar Sursa*** : adaptare după V. Apgar, 1953, „A proposal for a new method of evaluation of the newborn infant”, ***Current Researches in Anesthesia and Analgesia,*** 32, pp. 260-267

Testul Apgar evaluează procesele vitale şi poate fi făcut cu uşurinţă, dar rezultatele oferă informaţii limitate. Nou-născutul deţine multe elemente comportamentale care pot fi observate printr-o examinare scurtă care se concentrează pe funcţionarea fiziologică. Mai mult, nou-născuţii diferă substanţial în modul de comportare, iar aceste diferenţe ar putea afecta modul în care îi tratează părinţii şi celelalte persoane. Din aceste motive, cercetătorii s-au concentrat din ce în ce mai mult pe

Scala Brazelton de evaluare a comportamentului nou-născutului
Cel mai complet dintre toate instrumentele de evaluare a nou-născutului; evaluează atenţia şi reacţiile, tonusul muscular şi mişcările, capacitatea de a se autoregla şi răspunsurile fiziologice la stres.

c>Trimiteri la alte capitole
în capitolul 1 aţi aflat că obişnuinţa este o formă simplă de Învăţare. Aici aţi văzut cum este folosită obişnuinţa pentru* a *evalua starea de sănătate a nou-născutului

Scala Brazelton de evaluare a comportamentului nou-născutului (Brazelton şi Nugent, 1995) este cea mai completă metodă de evaluare. Ideea principală care stă la baza acestei scale este că deşi pare neajutorat, nou-născutul deţine de fapt comportamentele organizate necesare pentru a reacţiona la stimuli atractivi - precum imagini, sunete şi gusturi plăcute -, dar şi la stimuli respingători - precum zgomote puternice sau înţepături. Evaluatorii observă copilul în mai multe stadii sau stări pentru a detecta temperamentul acestuia. O trăsătură importantă a testului este că evaluează abilitatea nou-născutului de a se adapta. Să ne amintim din capitolul 1 că puterea de adaptare este o formă simplă de învăţare în care răspunsul reflex la un stimul scade în intensitate sau dispare atunci când stimulul apare în mod repetat.

Testul include elemente din patru categorii: atenţie şi reacţii, tonus muscular şi mişcări fizice; capacitatea de a se autoregla (obişnuire, irascibilitate şi excitaţie) şi reacţia fiziologică la stres. Răspunsurile copilului la aceste măsuri oferă indicatori cu privire la starea de bine sau risc. De exemplu, un copil care nu se poate obişnui cu un stimul repetat sau nu păstrează capacitatea de autoreglare se poate încadra într-o categorie de risc mai ridicat.

Suferinţa fetală
Stare anormală de stres a fătului, reflectată în timpul naşterii prin bătăi anormale ale inimii.

Scala Brazelton este destul de eficientă pentru a caracteriza cum evoluează copilul în prima lună de sarcină. De exemplu, este de ajutor în identificarea problemelor copiilor care au fost supuşi unor condiţii riscante, precum greutate mică la

dintre scopurile programului Healthy People 2010 este de a reduce procentul cezarienelor din SUA la 15%. Acest procent este în concordanţă cu recomandările mondiale privind operaţia de cezariană oferite de Organizaţia Mondială a Sănătăţii.

De ce este mai ridicată decât ar fi de dorit această rată a cezarienelor în Statele Unite ? Printre motivele amintite de cercetători au fost incluse frica faţă de responsabilitatea medicală în rândul doctorilor, dependenţa exagerată de monitorizare electronică a fătului şi utilizare crescută a anestezicelor epidurale (Guillemin, 1993 ; Van Tuinen şi Wolfe, 1993). În plus, multe operaţii de cezariană sunt efectuate automat în cazul femeilor care au mai avut o operaţie, fiind exprimată teama că tăietura de la operaţia anterioară s-ar putea desface la o eventuală încercare de naştere naturală. Cu toate acestea, cercetătorii au descoperit că naşterea naturală în urma unei cezariene a fost reuşită în 87% din cazurile femeilor care au născut în centrele de naştere şi în 70% din cazurile femeilor care au născut în spital. Ruptura uterină a fost rar întâlnită, la

Greutatea la naştere şi vârsta gestaţională

În 2003, 7,9% din copiii născuţi în Statele Unite ale Americii au avut greutate mică la naştere (Hamilton, Martin şi Sutton, 2004) sau mai puţin de 2 500 de grame. Copiii cu greutate mică la naştere au cu 40% mai multe şanse să moară în prima lună de viaţă decât copiii cu o greutate normală (Paneth, 1995). De asemenea, prezintă un risc mai mare pentru apariţia mai multor probleme, mai mici sau mai mari (Hack, Klein şi Taylor, 1995).

De ce se întâmplă acest lucru ?

Nou-născutul trebuie să se adapteze la lumea exterioară. Controlul temperaturii şi alimentaţia nu mai sunt oferite de corpul mamei, dar aceste nevoi sunt destul de uşor suplinite de părinţi sau de către alte persoane. Cu respiraţia însă este o altă poveste. După ce a trăit în apă timp de nouă luni, copilul trebuie să inspire pentru prima dată la câteva secunde după naştere. Copiii cu greutate mică la naştere au mai multe şanse să aibă dificultăţi în începerea şi menţinerea respiraţiei. Incapacitatea de a respira opreşte trimiterea oxigenului la celule - afecţiune numită **anoxie** - care poate duce la moartea celulelor. Celulele creierului sunt în

Caseta 4.3. Îngrijirea copiilor născuţi prematur şi cu greutate mică în unităţile de terapie intensivă neonatală

Copiii prematuri şi cu greutate mică la naştere sunt îngrijiţi de obicei în unităţile de terapie intensivă neonatală. Copiii din PCIIN sunt stimulaţi în mai multe feluri - legănare, înregistrări ale bătăilor inimii mamei, jucării colorate în culori contrastante, masaj şi alte metode asemănătoare - care par să ajute în prima perioadă de dezvoltare (Field, 2001; Mueller, 1996). Unul dintre rezultatele acestor intervenţii este că mulţi bebeluşi care odinioară mureau la naştere sunt acum menţinuţi în viaţă. Totuşi, aceşti copii se vor confrunta cu probleme în existenţă; cu cât este mai uşor copilul, cu atât sunt mai mari riscurile. Unii copii care sunt născuţi cu risc au suferit afecţiuni ale creierului sau ale sistemului nervos, având ulterior efecte asupra funcţionării. În multe cazuri, deşi copiii s-au născut cu riscuri, dezvoltarea normală depinde în mare parte de condiţiile în care cresc. Datorită faptului că multe studii care sprijină această descoperire au fost efectuate pe copii prematuri, ne concentrăm pe acele studii, dar mulţi dintre aceşti factori joacă un rol important în stabilirea evoluţiei oricărui copil născut cu risc.

Un factor care afectează dezvoltarea este calitatea relaţiei care se creează între părinţi şi copii (Mangelsdorf *et al.*, 1996). Copiii cu risc ridică deseori probleme speciale în această relaţie. De exemplu, un copil prematur poate petrece multe săptămâni în incubator, în unităţile de terapie intensivă neonatală - ceea ce le îngrădeşte părinţilor posibilitatea de a ţine în braţe şi alinta copilul. Când ajunge în sfârşit *a* *prematurităţii* (Stez şi Karraker, 1992). Aceste stereotipuri cresc posibilitatea apariţiei unui ciclu negativ între părinte şi copil. Cu siguranţă, gradul în care apare depinde în parte de toleranţa şi flexibilitatea părinţilor, care este deseori legată de înţelegerea exactă a nevoilor copilului (Benasich şi Brooks-Gunn, 1996). Resursele care stau la dispoziţia familiei sunt şi ele importante. Până la vârsta de 2-3 ani, copiii născuţi prematur în familii cu resurse financiare puternice par la fel ca orice copil născut la termen; în situaţia inversă, prezenţa problemelor financiare şi a celorlalte dificultăţi reduce disponibilitatea afectivă a părinţilor şi sunt mai puţine şanse ca aceştia să se adapteze cu succes la încercările prin care trece un prematur (Hoy, Bill şi Sykes, 1988).

Un alt factor care contribuia în trecut la influenţarea negativă a relaţiei părinte-copil era politica spitalelor de a nu le permite părinţilor să ţină în braţe sau să atingă copilul în centrele de îngrijire neonatală datorită pericolelor de infectare. Ne putem imagina cu uşurinţă că încrederea părinţilor în abilitatea de a îngriji nou-născutul este limitată după un timp de şase sau opt săptămâni în care au privit copilul prin sticla incubatorului, iar când cercetătorii şi-au dat seama de importanţa relaţiei şi implicaţii foarte apropiate dintre părinţi şi copil, situaţia s-a schimbat. Un grup de cercetători de la Stanford University a mers un pas înainte şi le-a permis părinţilor să îşi ţină copilul în braţe în unităţile de terapie intensivă neonatală, demonstrând că nu creşte astfel pericolul infectării (Barnett *et al.*, 1970). Ulterior, s-a dovedit că prin contactul copilului cu mama, acesteia i-a crescut încrederea în relaţia sa cu acesta (Leiderman şi Seashore, 1975; Seashore *et al.*, 1973). Un factor legat de cei menţionaţi este lipsa stimulării copilului pe care aceştia o resimt deseori

Anoxie
Deficit de oxigen la nivelul celulelor poate duce la distrugerea ţesuturilor la nivelul creierului sau la alte niveluri.

Prematuri
Copiii născuţi înainte de săptămâna 38 de sarcină.

Chiar dacă nu se iau în consideraţie aceste riscuri de ordin fizic, dezvoltarea unui copil prematur poate fi mai înceată decât cea a linui copil născut la termen, cel puţin pentru un timp. Deşi ne-am aştepta ca un copil prematur, comparabil cu fătul care se află încă în uter, să fie mai puţin avansat decât un copil născut la termen, chiar şi atunci când ajunge la numărul de zile după fecundare, copilul prematur are structuri mai puţin mature la nivelul creierului şi este mai dezorganizat şi dificil de rezolvat (Als, Duffy şi McAnulty, 1988 ; Duffy, Als şi McAnulty, 1990). Pe termen lung, aceşti copii vor avea mai multe probleme de creştere şi de sănătate generală (Saigal *et al.*, 2000). De asemenea, prezintă mai multe riscuri pentru probleme cognitive şi de comportament în copilărie (Taylor *et al.,* 2000).

Copil mic pentru vârsta gestaţională (VGM)

Descriere a copiilor născuţi cu o greutate plasată printre ultimele 10% în rândul copiilor născuţi cu o anumită vârstă gestaţională.

Celălalt grup de copii născuţi cu greutate mică la naştere sunt cei ai căror creştere fetală a fost întârziată. Aceşti copii

Caseta 4.4. *Model contextual de dezvoltare prenatală şi naştere*

Copilul este conceput cu un set specific dc caracterist ci gcnetice. care poate influenţa starea de sănătate a fătului.

Mediul familial

- **Vârsta părinţilor şi starea acestora de sănătate afectează anumiţi factori, precum concepţia uşoară şi resursele financiare pentru îngrijirea copilului, precum şi deciziile cu privire la testele medicale prenatale.**
- **Starea de sănătate a mamei şi expunerea la agenţii teratogeni influenţează starea de sănătate a fătului.**
- **Sprijinul social acordat mamei în perioada de sarcină *afectează starea sa de* sănătate.**

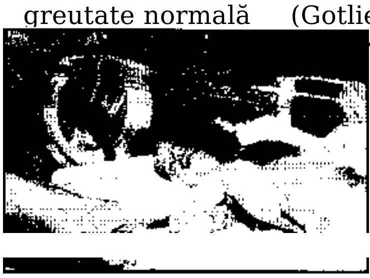
Statutul socioeconomic şi mediul de lucru

- **Educaţia părinţilor, precum şi resursele economice şi cele ale comunităţii influenţează calitatea serviciilor de îngrijire prenatală de care se bucură mama. O îngrijire prenatală mai bună duce la un copil mai sănătos.**
- **Asigurările de sănătate oferite de angajatori duc la o mai bună utilizare a serviciilor oferite în perioada prenatală, dar şi la opţiuni mai favorabile după naştere.**
- **Un mediu de lucru mai satisfăcător şi mai puţin stresant influenţează starea de sănătate a mamei şi a copilului care se va naşte.**

Influenţe sociale şi culturale

- **Mediul copilului, inclusiv spitalele, asistentele şi centrele de naştere, moaşe e specializate, precum şi posibilitatea unei operaţii de cezariană şi a altor intervenţii medicale, este influenţat de modelele culturale care stabilesc ce înseamnă un proces de naştere „normal".**

Copiii VGM prezintă şi riscuri de dezvoltare (Goldenberg, 1995). De exemplu, aceşti copii nu se trezesc uşor şi au un tonus muscular scăzut, par să fie lipsiţi de viaţă când sunt luaţi in braţe. Ei sunt dezavantajaţi şi după prima perioadă de la naştere, de exemplu, prezintă o memorie de recunoaştere mai mică decât cea a copiilor născuţi cu greutate normală (Gotlieb, Baisini şi Bray, 1988). Copiii VGM



Acest copil s-a născut prematur, cu două luni mai devreme, şi are nevoie de asistenţă în unitatea de terapie intensivă neonatală. Ce probleme speciale pot apărea la copiii prematuri sau cu

ematur au rezultate mai slabe la testele de IQ când ajung la vârstă preşcolară decât copiii născuţi prematur cu greutate normală pentru vârsta lor, deşi dezvoltarea lor depinde mult de calitatea mediului de după naştere (Dowling şi Bendell, 1988; Gorman şi Pollitt, 1992).

Dezvoltarea constantă a tehnologiei a cauzat scăderea dramatică a mortalităţii datorită greutăţii scăzute la naştere. Deşi o greutate la naştere mai mică de 2 500 de grame este clasificată ca mică, copiii care cântăresc numai 500 de

Obiectivul de învăţare 4.5: ***analiza factorilor care indică sănătatea nou-născutului.***

Verificaţi-va cunoştinţele...

1. Ce proceduri sunt folosite de obicei pentru a estima starea de sănătate a nou-născu- tului?
2. Care sunt complicaţiile întâlnite cel mai des la naştere ?
3. Ce este o operaţie de cezariană şi ce factori contribuie la rata ridicată a acestor operaţii în Statele Unite de astăzi ?
4. Discutaţi motivele greutăţii scăzute a copiilor la naştere

Rezumatul capitolului 4

Obiectivul de învăţare 4.1 Factorii care influenţează concepţia şi evaluarea tipurilor de examinări medicale din timpul sarcinii

1. Cum are loc concepţia? Care sunt factorii care influenţează mult concepţia?

2. Ce roi are vârsta părinţilor în sănătatea fătului?

3. Ce examene medicale pot face femeile însărcinate?

4. Când şi unde pot fi folosite tratamentele prenatale pentru a îmbunătăţi starea de sănătate a fătului?

Concepţia apare atunci când spermatozoidul se uneşte cu ovulul pentru a forma o singură celulă, numită zigot. ***Zigotul*** primeşte 23 de cromozomi de la mamă şi 23 de la tată, pentru a forma o persoană unică din punct de vedere genetic. Primul factor care influenţează concepţia este potrivirea momentului. Sperma bărbatului, care rămâne de obicei în vaginul femeii, îşi va păstra calităţile timp de trei zile. Ovulul femeii, eliberat în fiecare lună de ovare, va trăi între 12 şi 24 de ore. Un alt factor de influenţă asupra concepţiei este ***sănătatea aparatului reproducător*** al ambilor părinţi. Pentru femei acest lucru înseamnă să nu fie prezentă nici o boală care ar putea opri ovulaţia şi să existe suficienţi hormoni pentru a produce suficient mucus pentru a-i permite spermei să călătorească de-a lungul aparatului reproducător, dar şi pentru a forma mucoasa endometrială de pe peretele uterin. Pentru bărbaţi, este necesară o cantitate normală de spermă activă care să reziste călătoriei în vagin, prin tubul falopian. în cele din urmă, ***vârsta*** femeii poate influenţa mult apariţia concepţiei. Ovulele femeii îmbătrânesc odată cu ea, ceea ce poate duce la dificultăţi de reproducere.

La bărbaţii mai în vârstă, sperma poate suferi modificări, ceea ce duce la creşterea riscului apariţiei bolii genetice numită acondroplazie. Femeile mai în vârstă prezintă un risc mai mare de a avea copii cu sindromul Down. în mod similar, părinţii mai în vârstă prezintă mai multe riscuri de a avea probleme de ***infertilitate***, şi astfel mai multe şanse de a utiliza ***tehnici de reproducere asistată.*** Unul dintre rezultatele terapiei cu medicamente pentru fertilitate a fost o creştere dramatică a naşterilor multiple. Femeile care sunt însărcinate cu mai mulţi copii au risc mai mare de a naşte înainte de termen. în mod invers, mamele adolescente au tendinţa de a primi mai puţine îngrijiri medicale în perioada prenatală, au complicaţii în sarcină şi au mai multe şanse să nască înainte de termen. Mamele adolescente sunt de asemenea mai expuse la comportamente riscante pentru copil, precum fumatul, consumul băuturilor alcoolice sau al drogurilor în timpul sarcinii.

Screeningul prenatal este recomandat femeilor însărcinate cu vârsta de peste 35 de ani. Aceste teste includ imagistica ultrasonică, o posibilitate de a vedea în interiorul corpului cu ajutorul undelor. ***Amniocenteza*** testează prezenţa anomaliilor în lichidul amniotic. Prelevarea de ***villus corionic*** din celulele placentei poate detecta defectele cromozomiale. Testul

medicamentos pentru femeile care sunt infestate cu HIV. Doctorii sunt acum capabili să facă operaţii la nivelul fătului pentru a rezolva probleme care le ameninţă viaţa sau pot ameliora stări care ar avea ca rezultat anomalii dacă nu ar fi corectate devreme în dezvoltare. Intervenţiile chirurgicale pot fi folosite în cazul blocajului aparatului urinar, herniei diafragmatice congenitale, spina bifida sau ale altor defecte ale tubului neural. Cea mai importantă promisiune din tratamentul prenatal este probabil ingineria genetică. Lucrând în laborator cu o mostră de sânge de la făt, doctorii pot preleva gena deficientă şi insera o genă sintetică de înlocuire.

5. Ce aspecte etice trebuie luate în considerare atunci când sunt analizate opţiunile de tratament şi examinare medicală prenatale?

Tehnicile de screening de astăzi pot detecta prezenţa multor boli genetice şi a maladiilor care ameninţă viaţa. Dacă nu este posibil nici un tratament, opţiunile sunt de a încheia sarcina sau de a aduce pe lume un copil cu o boală gravă. Dacă un făt este diagnosticat cu o boală genetică, companiile de asigurări ar trebui să refuze asigurarea copilului la naştere, ţinând cont de faptul că va avea nevoie de sume exorbitante în comparaţie cu cele necesare altor copii? Chirurgia la nivelul fătului şi înlocuirea genelor sunt costisitoare şi nu toate familiile au resursele financiare necesare pentru a beneficia de ele. Cine ar trebui să aibă acces la aceste proceduri şi cine nu ? Apar şi alte probleme atunci când se nasc copii cu boli grave. Deciziile cu privire la

Obiectivul de învăţare 4.2

Schimbările care apar în cele trei stadii ale dezvoltării prenatale

1. Care este perioada de gestaţie umană şi cum se calculează?

Gestaţia sau perioada de la concepţie la naştere este de 38 de săptămâni. Cu toate acestea, datorită faptului că părinţii nu cunosc data exactă a concepţiei, doctorii folosesc data ultimei menstruaţii a femeii pentru a calcula vârsta gestaţională şi a estima data naşterii copilului. Această estimare nu este exactă deoarece ciclul menstrual al femeii variază. De obicei sunt adăugate două săptămâni pentru o perioadă de gestaţie totală de 40 de săptămâni.

2, Ce schimbări apar, în perioada zigotului, între concepţie şi finalul celei de-a doua săptămâni de dezvoltare?

După fecundare, ***zigotul*** se dezvoltă rapid pe măsură ce îşi continuă călătoria sa de patru zile, de câte 8 cm prin tubul falopian către uter. La început, zigotul este o masă solidă de celule, dar se schimbă treptat într-o sferă goală în timp ce se pregăteşte de implantarea în peretele uterului. Celulele încep să se specializeze, unele formează o masă interioară de celule, care vor deveni embrionul, iar altele formează structuri importante care vor ajuta la dezvoltarea embrionului. Implantarea necesită aproximativ o săptămână, timp în care zigotul se stabilizează în peretele străbătut de vase de sânge al uterului.

3. Ce schimbări apar în perioada embrionului, între săptămâna trei şi săptămâna opt?

Toate structurile importante interne şi externe se formează

[illegible]

2. Cum acţionează agenţii [illegible]

Unii agenţi teratogeni ajung la făt direct din corpul mamei, în timp ce alţii trec prin sânge şi prin membrana placentei. Gradul şi posibilitatea apariţiei unei dezvoltări anormale creşte odată cu dozajul agentului dăunător.

3. Care sunt efectele agenţilor teratogeni?

Efectul unei substanţe de tip teratogen depinde de alcătuirea genetică a organismului expus. Fătul uman poate fi mai sensibil la o anumită substanţă faţă de un animal. Mai mult, efectul unei substanţe de tip teratogen asupra dezvoltării depinde în parte şi de momentul apariţiei. Agenţii teratogeni pot afecta fătul prin medicamentele luate de mamă în perioada de sarcină sau de expunerea la radiaţii a tatălui cu multe săptămâni înainte de concepţie. Un zigot este mai sensibil la agenţii teratogeni după săptămâna a treia de gestaţie, când substanţele din sângele mamei pot trece prin bariera placentei. Efectele substanţelor de tip teratogen pot fi unice şi grave. Unele cauzează defecte ale membrelor, în timp ce altele pot duce la retard sau chiar moarte.

4. Daţi câteva exemple de factori de mediu şi boli care au efectele agenţilor teratogeni.

Factorii de mediu, precum plumbul, mercurul, radiaţiile şi pesticidele, pot duce la pierderea sarcinii, anemie, retard mental, leucemie şi dezvoltare anormală a creierului. ***Bolile infecţioase***, precum SIDA, herpesul, rubeola şi sifilisul, pot cauza malformaţii congenitale, retard mental, afecţiuni ale ochilor, surzenie, defecte ale inimii, pierderea sarcinii şi chiar moarte.

5. In ce stadii de dezvoltare prenatală agenţii teratogeni au [illegible]

În dezvoltarea prenatală există perioade sensibile, când un agent teratogen ar putea avea un efect mai negativ. În cazul rubeolei, numai 2 sau *3%* din copii au şanse să fie afectaţi dacă mama este infectată în termen de două săptămâni de la ultima menstruaţie, în timp ce 50% din copii sunt afectaţi atunci când infecţia apare în prima lună după concepţie. Apar defecte ale urechilor, inimii sau creierului, în funcţie de stadiul de dezvoltare al fiecărui organ în momentul infectării mamei.

Obiectivul de învăţare 4.3

Descrierea impactului agenţilor teratogeni şi al sănătăţii mamei, reprezentând influenţele mediului asupra dezvoltării prenatale

6. Ce stări de sănătate ale mamei pot influenţa dezvoltarea prenatală?

Calitatea alimentaţiei mamei şi starea sa de sănătate generală sunt factori importanţi în dezvoltarea fătului. Experienţele mamei şi stresul pot avea şi ele un efect. Malnutriţia mamei este asociată cu rate crescute ale avortului spontan, ale morţii copilului şi ale defectelor [illegible]

7. De ce este importantă îngrijirea prenatală pentru copilul în dezvoltare?

[illegible]

[illegible] celulele ecto-dermale devin părţi ale corpului care menţin contactul cu lumea exterioară - sistemul nervos, părţile senzoriale ale ochilor, nasului, urechilor şi părul. Celulele mezodermale dau naştere la muşchi, cartilagii, oase, organele sexuale şi inimă. Inima bate spre finalul săptămânii a treia. Până la sfârşitul săptămânii a patra, embrionul ia o formă curbată, cu o parte mai mare. Dezvoltarea capului şi a creierului apare în săptămâna a cincea, împreună cu formarea membrelor. În săptămâna a şasea continuă creşterea capului, diferenţierea membrelor în coate, degete şi pumni şi definirea ochilor şi a urechilor. Membrele se dezvoltă rapid în săptămâna a şaptea şi apar falangele, din care se vor forma degetele de la mâini şi picioare. Până la finalul săptămânii opt, embrionul are trăsături umane distincte. Toate structurile interne şi externe s-au format.

4. Ce schimbări apar în perioada fătului, între săptămâna nouă şi naştere?

Principalele schimbări pentru făt sunt dezvoltarea organelor deja formate şi creşterea în mărime şi greutate. Apar schimbările externe, precum îngro- şarea pielii şi dezvoltarea trăsăturilor faciale. Pleoapele stau închise până la începutul celei de-a treia luni, iar unghiile apar la degetele de la mâini şi picioare până în luna a patra. Începe să crească părul pe cap, iar structura osoasă începe să sprijine o postură mai dreaptă până în luna a şasea. Până în luna a treia, creierul s-a organizat în subdiviziunile funcţionale de văz, auz şi gândire. Celulele nervoase cresc şi stabilesc legături în toată perioada de dezvoltare fetală. Diferenţierea sexuală începe să apară la sfârşitul lunii a treia. Activitatea fetală începe în luna a treia, deşi este posibil ca mama să nu o simtă până în luna a patra sau a cincea de sarcină. În luna a patra, apare o uşoară sensibilitate, iar fătul este acum capabil să dea din picioare şi să se întoarcă şi poate începe să prezinte un program de somn şi de activitate. Până în luna a şaptea, [illegible]

1. Care sunt tipurile de agenţi teratogeni care pot afecta dezvoltarea prenatală?

Agenţii ***teratogeni*** sunt agenţi externi care pot cauza [illegible]

3, Ce este o operaţie de cezariană şi ce factori contribuie la rata ridicată a acestor operaţii în Statele Unite de astăzi?

4. Discutaţi motivele greutăţii scăzute a copiilor la naştere.

5. La ce intervenţii se poate apela pentru a îngriji copiii cu greutate mică sau prematurii?

Cezariana presupune scoaterea copilului din uter pe cale chirurgicală. Teama de iresponsabilitatea medicilor, încrederea mare în monitorizarea continuă pe aparate a fătului şi utilizarea injecţiilor epidurale sunt motivele numărului ridicat de cezariene din Statele Unite. în plus, femeile care au fost supuse unei cezariene nasc implicit prin aceeaşi metodă şi a doua oară, din cauza pericolului de rupere a uterului în încercarea de a naşte normal.

Copiii cu greutate scăzută la naştere pot fi împărţiţi în două categorii: 1) copiii cu greutate mică, deoarece s-au născut prematur, înainte de termenul de 38 de săptămâni de sarcină ; 2) copiii cu creştere fetală întârziată. Aceşti copii sunt consideraţi mici pentru vârsta gestaţională (VGM). Ei se pot naşte la vârsta gestaţională de 40 de săptămâni sau mai devreme, dar se află în această categorie deoarece greutatea lor îi încadrează printre ultimele zece procente ale copiilor născuţi cu acea vârstă gestaţională. Cauza este necunoscută, deşi anomaliile cromozomiale, infecţiile, malnutriţia mamei şi abuzul de substanţe al mamei sunt factori de influenţă.

Copiii prematuri şi cu greutate mică la naştere sunt de obicei îngrijiţi în centrele de terapie intensivă neonatală, unde sunt stimulaţi în mai multe moduri – legănare, înregistrări sonore ale bătăilor inimii mamei, jucării colorate şi masaj. Copiii cu risc ridică deseori probleme speciale în stabilirea legăturii dintre părinţi şi copil. Printre aceste probleme se enumeră

Obiectivul de învăţare 4.4 Etapele travaliului şi factorii sociali şi culturali care influenţează naşterea copilului

1. Ce se întâmplă în timpul celor trei etape ale naşterii?

2. Ce atitudini ale societăţii influenţează experienţa de naştere 'n Statele Unite de astăzi?

3. Ce roluri complementare ar putea avea doctorii, doulele şi moaşele la naştere?

Prima şi cea mai lungă etapă a ***travaliului*** începe atunci când apar primele contracţii şi se dilată sau se lărgeşte deschiderea cervicală. Această etapă se încheie atunci când cervixul este dilatat la maximum, la aproximativ zece centimetri. Spre finalul acestei etape, contracţiile sunt foarte intense, apărând la fiecare două-trei minute. Cea de-a doua etapă debutează atunci când fătul începe să treacă prin cervix şi se încheie când copilul este adus pe lume. în această etapă, contracţiile sunt lungi şi la intervale scurte de timp, iar mama este îndemnată să împingă la fiecare contracţie. Cea de-a treia etapă durează numai câteva minute şi implică eliminarea placentei şi a membranelor.

în Europa şi America de Nord, disponibilitatea îngrijirilor medicale de calitate înaltă combinată cu o reducere dramatică a mortalităţii materne din ultimii 80 de ani a dus la creşterea semnificativă a siguranţei la naştere. Unii cercetători au pus aşadar problema ***supra-asistenţei medicale*** la naştere. De exemplu, multe spitale aplică astăzi o gamă largă de practici medicale tuturor femeilor în travaliu, fie că sunt indicate sau nu persoanei în cauză. Printre aceste tehnici sunt incluse poziţia de naştere pe spate, epilarea pubiană, clisme, ruptura artificială a membranei amniotice, monitorizare continuă electronică a fătului, epiziotomie şi reţinerea de la hrană şi apă în cazul în care este nevoie de anestezie generală.

Doctorii pot încuraja femeile să caute ***opţiuni alternative de naştere,*** precum centrele de naştere. Moaşele licenţiate oferă

Obiectivul de învăţare 4.5 Analiza factorilor care indică sănătatea nou-născutului

1. Ce proceduri sunt folosite de obicei pentru a estima starea de sănătate a nou-născutului?

2. Care sunt complicaţiile întâlnite cel mai des la naştere?

Testul Apgar a devenit unul standard pentru prima examinare a copilului şi se realizează la un minut şi apoi la cinci minute după naştere. Acest test se concentrează asupra celor cinci funcţii fiziologice vitale : bătăile inimii, respiraţie, tonus muscular, răspuns la un stimul dureros uşor şi culoarea pielii. Scala Brazelton de evaluare a comportamentului nou-născutului evaluează abilitatea nou-născutului de a se obişnui cu ceva. Testul include itemi din patru categorii: atenţie şi răspuns la stimuli sociali; tonus muscular şi mişcare fizică; capacitatea de a se autoregla; răspunsul fiziologic la stres.

Printre ***complicaţiile care apar adesea la naştere*** se numără înfăşurarea cordonului ombilical în jurul gâtului copilului,

Capitolul 5

Capacităţi timpurii la vârste fragede

SUGARUL ORGANIZAT

Obiectivul de învăţare 5.1. Descrierea modalităţilor de organizare a comportamentului
sugarului la naştere

Stările de activare

Programele de somn schimbătoare

Aplicaţii: *Somnul din perspectivă culturală*

Reflexele

Comportamentele determinate congenital ■ *Privitul* • *Suptul* • *Plânsul*

DEZVOLTAREA MOTOARE

Obiectivul de învăţare 5.2. Dezvoltarea deprinderilor motoare în pruncie şi copilărie

Dezvoltarea deprinderilor motoare în pruncie

Dezvoltarea motoare în context cultural

Abordarea sistemelor dinamice la dezvoltarea motoare

Dezvoltarea motoare în copilărie

Discuţii: *Discuţii cu un fiziotorapeut*

DEZVOLTAREA PERCEPTUALĂ

Obiectivul de învăţare 5.3. Conturarea zonelor de dezvoltare perceptuală în pruncie

Studiul dezvoltării perceptuale

Simţul tactil, mirosul, gustul, sensibilitatea vestibulară

• *Simţul tactil* • *Mirosul şi gustul* • *Sensibilitatea vestibulară*

• *Auzul în perioada prenatală* • *Localizarea sunetului*

• *Acuitatea vizuală* • *Vederea în culori* • *Tiparul vizual şi contrastul* • *Organizarea vizuală*

• *Perceperea chipurilor* • *Oaro nou-născuţii pot sâ recunoască faţa mamei?*

Perceperea obiectelor şi a proprietăţilor acestora

• *Constanţa mărimii* • *Perceperea obiectelor ca fiind continue* ■ *Perceperea adâncimii* Cercetare şi societate: *Percepţia de mişcare a sugarilor*

Simţurile integrate

• *Explorarea* ■ *Reprezentarea* Atenţia şi acţiunea

• *Dezvoltarea atenţiei*

Er... au fost surprinşi că...

I de mu... ericire, cele 16 ore de ^✓s... ască în mod natural cu n... bebeluşul se trezea plân... şi pună eterna întrebare cc... noaptea?'[1]

Majoritatea c... nu sunt chiar regulate ale... Suntem oare marea lor... concluzia că noaptea, su... nici un fel de intervale de... ie să îl înveţe Putem afirm... armă sau să se acestora s... ormă. Bebeluşii repetitiv. Pe... eaturi ritmice. să ne uităm... ăscutului pare proaspetilor părinţi ca Emily şi David... doar să bată altfel şi se sincronizează cu al nostru, pe măsură ce bebeluşul se...



a



b

Aceste imagini arată două stări de activare în perioada pruncieі a) vigilenţă activă şi b) somn liniştit sau profund (© Eleonora Dell' aquila/Dreamstime .corn)

Sugarul organizat

Obiectivul de învăţare 5.1

Descrieţi modalităţile de organizare a comportamentului sugarului la naştere

Deseori, oamenii îi percep pe sugarii nou-născuţi ca pe nişte mănunchiuri pasive de neputinţă, născuţi incapabili să se descurce pe cont propriu. Cu toate acestea, în ultimele decenii, psihologii au analizat măsura în care sugarii se nasc cu o serie de abilităţi...

Stările de activare

Când LaSwan a observat-o pe nou-născuta Kiaree dormind în scaunul său pentru sugari, a fost surprinsă de varietatea comportamentelor adoptate de către bebeluşul său. Uneori cădea într-un somn liniştit, adânc; alteori îşi mişca mâinile şi picioarele însă, în alte situaţii, ochii lui Kiaree erau pe jumătate deschişi chiar şi în timp ce privea somnoroasă, drept în faţă; apoi ochii lui Kiaree se deschideau cu vigilenţă şi era în mod cert pregătită să interacţioneze cu mama sa. Aceste tipuri de comportamente sunt exemple ale diferitelor stări de activare.

Tabelul 5.1. *Stările de activare*

Stare	Caracteristici
Somn profund	Respiraţie normală; ochi închişi fără nici o mişcare oculară; lipsă de activitate exceptând unele mişcări sacadate
Somn uşor	Ochi închişi, dar se pot observa mişcări oculare rapide; nivel scăzut al activităţii, mişcările sunt mai liniştite decât în cazul somnului profund; respiraţia ar putea fi neregulată
Somnolenţă	Ochii se pot deschide şi închide, dar arată monotoni atunci când sunt deschişi; răspunsurile la stimuli sunt întârziate, dar stimularea ar putea cauza schimbări de stare; nivelul de
Vigilenţă inactivă	Ochi deschişi şi strălucitori; atenţia concentrată pe stimuli; nivel al activităţii relativ scăzut
Vigilenţă activă	Ochi deschişi; nivel al activităţii ridicat; poate avea stări de agitaţie de scurtă durată; răspunde la stimuli cu sporiri ale spectacolelor şi activităţii motoare
Plâns	Plâns intens dificil de calmat; activitate motoare intensă

Stări de activare

Stări ale vigilenţei manifestate de către sugari, de la somn profund până la activitate vigilentă şi plâns

Cu multitudine aspecte legate de aceste stări şi evoluţia lor odată cu vârsta reprezintă elemente esenţiale pentru înţelegerea dezvoltării timpurii, pentru evaluarea efectelor anumitor agenţi - precum cei teratogeni - asupra cursului dezvoltării şi pentru compararea sugarilor. înregistrări ale activităţii cerebrale prin intermediul unui electroencefalograf (EKG) dezvăluie faptul ca stările de trezire variază vizibil de la o vârstă la alta. Cercetătorii sunt de părere că această schimbare arată pro- ....

Electroencefalograf (EKG)

Instrument de măsurarea activităţii cerebrale prin sesizarea schimbărilor electrice detaliate de la nivelul craniului

întrucât organizarea acestor stări de somn - diferenţierea şi sincronizarea lor - reflectează maturizarea cerebrală, bebeluşii născuţi prematur şi cu alte riscuri sunt mai puţin organizaţi în ceea ce priveşte stările de trezire decât alţi sugari, mai ales când sunt expuşi la alcool sau droguri în fază prenatală. De asemenea, bebeluşii mai instabili decât alţii datorită timpului petrecut în diferite stări între vârsta 2 şi 5 săptămâni pot suferi mai târziu de probleme medicale şi comportamentale (Cohen, Roux, Grailhe *et al.*, 2005 ; Halpern *et al.*, 1995 ; Tuladhar, Harding, Adamson şi Horne, 2005).

Stările de veghe joacă de asemenea un rol important în interacţiunile dintre sugar şi mediul înconjurător. Atunci când bebeluşii se află în stări de vigilenţă - mai degrabă decât în stări de plâns, de somn sau de somnolenţă - sunt mai receptivi la stimuli, învaţă mai uşor şi sunt mai bine pregătiţi pentru interacţiunea socială (Berg şi Berg, 1987 ; Feldman, 2006; Thoman, 1990). Astfel, stările pot afecta impactul evenimentelor din lumea exterioară asupra bebeluşului. La rândul lor, evenimentele externe pot afecta lumea interioară a sugarului. Spre exemplu, un bebeluş care plânge va trece deseori la o stare de linişte, de atenţie dacă este luat în braţe şi legănat uşor, în sus şi în jos. Spre atenţia adultului (Karp, 2002 ; Korner şi Thoman, 1970 ; Pederson şi Ter Vrugt, 1973). Dacă un nou-născut este bine înfăşat sau învelit atunci acesta şi-ar domoli plânsul, iar calitatea somnului său s-ar îmbunătăţi (Franco, Seret, Van Hees *et al.*, 2005).

Programele de somn schimbătoare

Stările ritmice ale nou-născutului sunt mai ales vizibile în modelele ciclurilor de somn-trezire. Bebeluşul se angajează într-un ciclu de somn activ şi liniştit care se repetă la 50-60 de minute. Acest ciclu se coordonează cu un ciclu de stare de veghe ce se produce o dată la trei-patru ore (Parmelee şi Sigman, 1983, Sohler, Epstein şi Tirosh, 2004). Ce

Caseta 5.1. *Somnul din perspectivă culturala*

împărţirea patului conjugal cu un sugar sau copil mic - *somn împreună cu părinţii* - reprezintă un fapt care atrage după sine emoţii intense pentru mulţi dintre părinţi. O parte din familii consideră că sugarii şi copiii mici ar trebui să doarmă în paturi speciale pentru copii sau în paturi de la o vârstă cât mai fragedă. Această practică poate începe la naştere în multe maternităţi din America, fiecare copil fiind ţinut într-un spaţiu izolat. Cu toate acestea, părinţii din multe culturi sunt puşi în încurcătură de ideea de a lăsa un copil mic singur în pat. Unii experţi în dezvoltarea copiilor sunt în favoarea dormitului împreună cu părinţii, în timp ce alţii susţin somnul individual pentru fiecare membru al familiei. Riscurile şi beneficiile dezvoltării sunt citate pentru ambele tipuri de aranjamente. Controversele cu privire la somnul împreună cu părinţii au dus la popularizarea a două puncte de vedere contradictorii: metoda comportamentală „lasă-l să plângă" a lui Ferber şi : metoda „ataşamentului faţă de copil" a soţilor Sears.

Abordarea de pregătire a somnului „lasă-l să plângă" elaborată de către pediatrul Richard Ferber încurajează părinţii să sporească toleranţa copilului pentru a dormi singur în patul său special, prin creşterea treptată a timpului în care copilul poate plânge în fiecare noapte, cu sprijin părintesc oferit prin atingere sau interacţiune verbală, dar fără a lua copilul din pătuţul său. Susţinătorii acestei metode citeaza un sentiment de siguranţă şi alte ... în relaţiile conjugale, mult mai pozitive şi încredere în forţele proprii sporită, dar şi un sentiment de independenţă pentru copilul în creştere. Spre deosebire de acesta, pediatrul William Sears a popularizat „patul familial" ca o componentă primară pentru ceea ce numeşte „ataşamentul faţă de copil" (Sears şi Sears, 2001). Conform acestei metode, dormitul împreună cu părinţii intensifică legătura mamă-copil, promovează alăptarea naturală şi sporeşte calitatea somnului atât pentru mamă, cât şi pentru sugar. Aceste beneficii fac pane dintr-o filozofie care încurajează contactul fizic apropiat şi sensibilitatea iubitoare faţă de nevoile sugarului ca o modalitate de a stabili relaţii de ataşament părinte -copil bazate pe sentimente de siguranţă.

Îngrijiri speciale pentru sugari

În acest capitol, învăţaţi despre dezvoltarea ciclului somn-trezire din perioada prunciei; în capitolul 6, veţi învăţa mai multe despre dezvoltarea obiceiurilor de somn şi despre modalităţile prin care mediile culturale structurează obiceiurile de somn-trezire de toată perioada copilăriei.

Oare caro dintre aceste metode este mai "profitabilă"? Răspunsul la această întrebare ar putea depinde de convingerile personale ale părinţilor, care sunt influenţate de cultura în masă. Spre exemplu, este foarte probabil ca familiile care , insistă pe importanţa independenţei încă de la o vârstă fragedă să prefere somnul separat. Pe de altă părinţii. Aranjamentele de somn familiale ar putea să denote într-o egală măsură obiceiurile de somn cunoscute părinţilor din perioada copilăriei. în cele din urmă, unii părinţi ar putea alege o anumită metodă bazându-se pe opiniile specialiştilor din literatura de specialitate.

Unii cercetători au descoperit că dormitul împreună cu părinţii la americani albi este asociat cu relaţii ambivalente mamă-copil (Lozoff şi Davis, 1984). Totuşi, aceste descoperiri ar putea fi valide pentru părinţii care dorm împreună cu sugarii ca răspuns la problemele de somn ale copilului sau la anxietatea părinţilor, mai mult decât pentru părinţii care aleg dormitul în comun în mod conştient ca parte a filozofiei proprii de creştere a copiilor. Printre afro-americani şi indienii apache, ale căror valori culturale includ tradiţiile de dormit împreună cu părinţii, nu se pot face asocieri între practicile de dormit în comun şi urmările unei dezvoltări negative (Harkness şi Super, 2002; Lozoff *et ai..* 1984). Metoda de pregătire a somnului „lasă-l să plângă"; pentru promovarea dormitului independent priveşte somnul ca o problemă comportamentală ce interferează cu dezvoltarea independenţei şi apare când părinţii nu stabilesc limitele într-un mod corespunzător (Ferber, 1995). Alteş obiecţii se referă la stimularea sexuală, la dificultăţile de relaţionare şi la posibilul sentiment de sufocare în cazul familiilor care practică dormitul în comun (Madansky şi Edelbrock, 1990; Morelli, Rogoff. Oppenheim şi Goldsmith, 1992). Pe de altă parte, ţările unde dormitul copiilor! împreună cu părinţii este deja normă, prezintă» cele mai scăzute rate ale sindromului morţii subite. infantile, care se crede că are loc când sugarii nu reişesc să se trezească singuri din somn datorită unui stop respirator. McKenna (1996) a concluzionat că este posibil ca somnul în comun săi reducă ratele sindromulului morţii subite infantilei prin promovarea alăptării naturale, a sporirii trezirii sugarilor şi prin acordarea unei şansei mamelor de a fi mai conştiente de respiraţia! copilaşului.

Unele teme iau naştere din aceste descoperiri; contradictorii. Familiile ale căror valori comunei şi experienţe includ dormitul sugarilor împreună cu părinţii ar putea să aplice această practică şi ; în cazul propriilor copii. în cadrul acestor familii, ! dormitul în comun nu este perceput ca o problemă / şi nu are consecinţe negative asupra dezvoltării copilului. Familiile care aleg dormitul în comun ca răspuns la problemele de somn ale copilului s-ar putea simţi stingheri sau ar putea avea» dubii cu privire la această practică şi astfel ar. pu:ea afecta relaţiile

18 ani. aceşti copii nu au aralat semne pozitive au negative ale dormitului (Okarni. Woisner şi Olmstead. 2002).

Când se lucrează cu familiile pe tema dormitului la comun, este important să st: rospecte gorile familiale şi deciziile părinţilor. Aranjamentele de somn variază de ia cultură la cultură, au ; deseori legătură cu experienţele părinţilor din copi-; lărie şi ar putea include alegeri filozofice con-l ştiente. Profesioniştii ar trebui să aibă grijă să j nu îşi impună presupunerile culturale proprii asupra practicilor de somn din sânul fiecărei familii.



în multe culturi de pe mapamond şi în interiorul multor grupuri din Statele Unite ale Americii se obişnuieşte şi se consideră de bun augur ca nou-născuţii şi sugarii să doarmă împreună cu părinţii. Alte grupuri culturale sunt

Locul unde doarme bebeluşul reprezintă un alt factor extern. În Statele Unite ale Americii, majoritatea familiilor din clasa de mijloc a societăţii îi lasă pe copii să doarmă singuri, în patul lor propriu, în camera lor proprie. În multe alte grupuri din Statele Unite ale Americii ... copiii probabil dorm cu părinţii sau cu fraţii şi surorile. Cele mai obişnuite motive invocate de mamele americane din clasa de mijloc pentru ... sunt dorinţa de a construi interdependenţa nou-născutului şi satisfacerea propriilor nevoi de somn şi de spaţiu privat. Cele mai obişnuite motive invocate de către mamele care preferă să împartă patul sunt atât dorinţa de a dezvolta o relaţie de comuniune apropiată cu nou-născutul, dar şi uşurinţa de a-l hrăni şi

Trimiteri la alte capitole

În capitolul 11, veţi afla mai multe în legătură cu comportamentele de creştere ale copiilor, care duc la o relaţie de ataşament bazată pe siguranţă în ceea ce priveşte pe sugari şi copii.

Teme de gândire şi de discuţie **Ce fel de aranjamente de somn au fost preferat în familia dumneavoastră? Ce punct de vedere favorizaţi faţă de dormitul sugarilor împreună cu părinţii sau aţi favoriza în calitate de părinte?**

Dormit împreună
Practică prin care bebeluşii şi copiii mici dorm împreună cu părinţii în acelaşi pat sau în aceeaşi cameră.

Reflexele

Pe lângă stările ritmice de activare, nou-născuţii sunt totodată răspunzători de un număr de comportamente şi tipare comportamentale înnăscute care sunt cunoscute sub denumirea de reflexe (definite în capitolul 1). Multe reflexe, precum respiraţia sau clipitul, sunt esenţiale pentru supravie[illegible] ce altele, precum lăcomia, ar fi putut servi funcţiilor de [illegible] într-un punct trecut al evoluţiei noastre istori[illegible] unui reflex furnizează informaţii cu privire la cr[illegible] şi s[illegible] nervos al copilului. Spre exemplu, sugarul ar trebui să se [illegible]ctiv spre partea stângă când treceţi degetul mare pe partea d[illegible] a [illegible]loanei vertebrale. Dacă acest reflex are loc într-o parte şi n[illegible] cealaltă, a[illegible]tea indica probleme cu nervii din cealaltă parte.

Unele [illegible]e durează [illegible] viaţa, dar reflexele care ne interesează cel [illegible] sunt cele care dispar în primul an de viaţă, întrucât dispariţia acestora marchează dezvoltarea funcţiilor cerebrale mai complexe.

Reflexul suptului este unul dintre cele mai evidente reflexe pentru proaspeţii părinţi. Dacă atingi obrazul unui nou-născut în apropiere de gură, bebeluşul îşi va întoarce capul spre acea parte şi va căuta cu gura. Acest reflex este adaptiv într-un sens al evoluţiei deoarece ajută copilul să găsească sânul mamei pentru a se hrăni. Acest reflex apare la două-trei luni după concepere şi reprezintă prima indicaţie conform căreia fătul [illegible]. Reflexul suptului dispare la nou-născuţi la vârsta de aproximativ 3-4 luni (Peiper, 1963).

Reflexul palmar este exemplificat prin apăsarea palmei mâinii unui nou-născut, producând astfel reacţia bebeluşului de a strânge sursa apăsării. Ţinându-vă strâns de degete, spre exemplu, un nou-născut este capabil de a-şi suporta propria greutate. Această trăsătură îi viza pe copiii strămoşilor noştri, care se lipeau de mamele acestora pe măsură ce se deplasau. Acest reflex dispare la vârsta de 3-4 luni, iar copiii nu îşi redobândesc capacitatea de a-şi suporta propria greutate mai devreme de aproximativ 4-5 ani (McGraw, 1940).

Reflexul Moro cuprinde o serie de reacţii la zgomote bruşte sau la pierderea bruscă a suportului pentru cap. Mai întâi sugarul îşi împinge mâinile spre exterior, îşi arcuieşte spatele şi îşi îndreaptă picioarele spre exterior. Pe urmă sugarul îşi mişcă braţele spre interior într-o mişcare de îmbrăţişare cu degetele strânse în pumni. Inexistenţa reflexului Moro este un semn al afectării regiunii cerebrale, iar dacă acesta nu dispare la o vârstă de 6-7 luni aveţi toate motivele de îngrijorare. Enest Moro, care a descris pentru prima dată acest reflex de sperieră (Moro, 1918), a sugerat că aceasta era o reacţie de adaptare a primatelor la stimulii fricii, precum o cădere bruscă sau un atac prin surprindere.

Când se aplică presiune pe tălpile picioarelor, bebeluşul îşi va flexa picioarele în sus şi în jos în cadrul *reflexului de păşire.* Acest reflex, care

a bebeluşu... de stimuli specifici şi... fi rareori ... se aplică pentru con... mentele ... determinate congenital...



Copiii se nasc cu multe abilităţi, printre care şi abilitatea de a relaţiona cu mediul. Care sunt cele trei comportamente determinate congenital descrise în acest capitol ?(© by ...

Comport...

Comportamer... congenital
Comportament... nascuţilor car... experiă specif... mai multă ada...

^Trimiteri la ... în acest capito... ca parte integrantă a capacităţilor timpurii ale nou-născutului. În capitolul 7, puteţi citi despre modul în care Piaget a perceput reflexele ca primul stagiu al teoriei dezvoltării cognitive în perioada pruncie...

Nu toate ... născutul in... într-o ega... perioade în... ...lare. Nou-... ...are pentru ...tăţi sunt ... congenital. Privitul, suptul şi plânsul sunt trei tipuri de comportament foarte bine organizate care, spre deosebire de reflexe, nu pot fi deseori explicate prin stimul discret, identificabil. Aceste comportamente oferă copiilor mici mijloace de a obţine hrană şi de a controla şi explora mediile înconjurătoare.

Privitul. Insistenţa unei priviri fixe din partea nou-născutului este deseori neaşteptată (Crouchman, 1985). Noii părinţi ar putea fi uimiţi când bebeluşul acestora, chiar şi în primele momente ale existenţei sale, va sta cu ochii larg deschişi, în aparenţă privindu-i pe aceştia şi observând alte obiecte din cameră. Într-o încăpere slab luminată, lumina care pătrunde prin fereastră ar putea fi un punct de interes foarte atractiv. Însă, privitul nu este o simplă reacţie la lumină. Chiar după opt ore de la naştere, într-un întuneric deplin, bebeluşii îşi deschid larg ochii şi se

Nici un alt comportament al nou-născutului pare să nu servească atâtor scopuri precum suptul. Acesta este o modalitate de procurare a hranei, dar şi un mijloc de bază prin care bebeluşii încep să exploreze lumea. Chiar şi la naştere, mulţi bebeluşi îşi sug degetele de la mâini şi de la picioare şi se pare că o parte din nou-născuţi fac asta chiar din perioada embrionară. Mai târziu, vor continua să analizeze cu ajutorul gurii, pe măsură ce devin mai abili în a observa şi descoperi noi obiecte (Rochat, 1989). Suptul pare de asemenea să funcţioneze ca un tampon împotriva durerii şi suprastimulării. Bebeluşii agitaţi se liniştesc când sug o suzetă, în special una pe bază de substanţă dulce (Smith şi Blass, 1996).

Plânsul. Plânsul este cel de-al treilea comportament organizat la nou-născuţi. Ca şi suptul, plânsul coordonează într-o manieră ritmică mai multe aspecte ale comportamentului, precum respiraţia, vocalizarea şi tensionarea musculară. Cercetătorii şi-au manifestat interesul pentru plâns atât ca instrument de diagnostic, cât şi graţie rolului social ca formă de comunicare de o importanţă crucială pentru sugarul nou-născut. Plânsul reprezintă unul dintre cele mai puternice şi clare răspunsuri ale bebeluşului, iar adulţii care au grijă de aceştia par să răspundă în mod special la acesta (Demos, 1986; Soltis, 2004).

Charles Darwin credea că plânsul la nou-născuţi a evoluat ca mijloc de a oferi mamei informaţii cu privire la starea sau condiţia bebeluşului (Darwin, 1872). Pentru ca plânsul să servească unei forme de comunicare, se cere îndeplinirea a două condiţii. În primul rând, tipurile diversificate de plâns ar trebui să transmită mesaje diferite. Şi chiar aşa se întâmplă; strigătele de durere ale copilului sunt altfel marcate în înălţimea sunetului şi în intensitate decât cele de foame (Soltis, 2004 ; Wasz-Hockert, Michelsen şi Lind, 1985). Pe lângă aceasta, variaţii ale

În al doilea rând, pentru ca plânsul să fie purtător al unei valori comunicative, ascultătorii trebuie să diferenţieze diversele tipuri. Adulţii care-i îngrijesc ar trebui să înţeleagă, spre exemplu, dacă bebeluşul spune „îmi este foame”, „Sunt ud” sau „îmi este frică”. Studiile au dezvăluit că adulţii se pricep destul de bine să ofere interpretări pentru plânsetele copiilor (Solthis, 2004). Această abilitate este în primul rând bazată pe experienţă. în general, părinţii sau alţi adulţi care au petrecut timp în jurul nou-născuţilor pot avea mai mult succes în a decodifica plânsul copilului decât adulţii cu mai puţină experienţă (Green, Jones şi Gustafson, 1987; Gustafson şi Harris, 1990). În mod similar, părinţii cu bebeluşi de 4 luni sunt mai îndemânatici în acest domeniu decât părinţii cu nou-născuţi în vârstă de 1 lună (Freeburg şi Lippman, 1986).

Trimiteri la alte capitole

În capitolul 11, veţi afla mai multe lucruri despre modul in care reacţiile părinţilor la plânsul timpuriu al copiilor ajută la modelarea relaţiei părinte-

Aşadar, rolul comunicaţional al plânsului cuprinde atât elemente de natură, cât şi de creştere. La început plânsul se poate explica în mod inerent prin intermediul stimulilor interni (precum foamea) şi externi (precum schimbarea unui scutec murdar). Acest fel de plâns are în primul rând rolul de a-1 aduce pe părinte în apropiere. Pe măsură ce părinţii devin mai precişi în citirea acestor semnale, bebeluşii învaţă să întrebuinţeze răspunsul prin plâns ca o modalitate de a controla atenţia şi grija părinţilor.

Cercetătorii disting trei tipuri de plâns în ceea ce îi priveşte pe sugari: un plâns de bază, sau de foame, un plâns furios şi un plâns de frică sau de durere (Wasz-Hockert, Michelsson şi Lind, 1985 ; Woolf, 1969). Primele două diferă prin faptul că plânsul furios pompează mai mult aer prin corzile vocale, producând mai multă variaţie. Plânsul de durere are un debut cu o izbucnire iniţială mult mai lungă şi cu o perioadă de ţinere a respiraţiei între accesele de plâns mult mai îndelungată. Adulţii pot distinge între strigăte bazându-se pe intensitate şi răspund mult mai probabil atunci când strigătele devin mai intense (Gustafson, Wood şi Green, 2000 ;

obicei fac ceva pentru a opri plânsul copiilor. Părinţii ar putea încerca diverse tehnici pentru a linişti un bebeluş care plânge fară nici un motiv aparent. în acest sens, ar putea funcţiona una dintre următoarele strategii: înfaşarea (învelirea confortabilă a acestuia într-o pătură), legănarea sau oferirea unei suzete (Campos, 1989 ; Carp, 2002). în prima lună de viaţă, copii se opresc din plâns dacă văd şi aud lucruri interesante (Wolff, 1969).

Obiectivul de învăţare 5.1: *descrierea modalităţilor \7 .*
de organizare a comportamentului sugarului la naştere. ' **erificaţi-vă cunoştinţele,..**

1. Ce stări de activare prezintă copilul?
2. Cum se schimbă ciclul de somn-veghe al copilului în primele sale luni de viaţă?
3. Cum schimbă cultura aşteptările noastre cu privire la modul în care copilul ar trebui să doarmă ?

Dezvoltarea motoare

Dobândirea deprinderilor motoare reprezintă o trăsătură esenţială a dezvoltării din perioada prunciei, dând bebeluşului în mod efectiv instrumente pentru acumularea de cunoştinţe şi câştigarea competenţei şi autocontrolului. Aceste abilităţi continuă să se dezvolte pentru o perioadă îndelungată de timp în anii copilăriei - spre exemplu, timpul petrecut alături de colegi şi adulţi pentru activităţi organizate precum lecţiile de dans sau karate, fotbal şi echipa de înot sau chiar mai informai săritul coardei sau bătutul mingii pe terenul de joacă din curtea şcolii.

Dezvoltarea motoare are legătură atât cu dezvoltarea posturală, cât şi cu locomoţia, care implică dobândirea controlului asupra bustului şi picioarelor şi coordonarea mâinilor şi picioarelor pentru deplasare. Dezvoltarea motoare implică şi apucarea, capacitatea de a folosi mâinile ca instrumente pentru a mânca, a construi şi a explora. Dezvoltarea abilităţilor motoare are

Obiectivul de învăţare 5.2
Descrieţi dezvoltarea deprinderilor motoare în pruncie şi copilărie.

Dezvoltare posturală
Dezvoltare a abilităţii bebeluşului de a-şi controla părţile corpului, mai ales capul şi bustul.

Locomoţie
Deplasare în spaţiu a unei persoane, cum ar fi mersul în patru labe sau în picioare.

Apucare
Abilitate de a prinde şi a manipula obiecte cu mâinile.

Cefalocaudal
Literal, de la cap la coadă. Acest principiu de dezvoltare se referă la tendinţa părţilor corporale de a se maturiza într-o progresie de la cap la picioare.

Proximodistal
Literal, din aproape în aproape. Acest principiu de dezvoltare se referă la tendinţa părţilor corpului de a se dezvolta în direcţia bust-extremităţi.

că dezvoltarea se realizează într-un sens proximo-distal - şi anume cele mai apropiate părţi de centrul corpului sunt controlate înaintea părţilor poziţio-nate mai departe de centru. Achiziţia deprinderilor motoare fine, precum apucarea obiectelor, ilustrează foarte bine acest principiu.

Dezvoltarea deprinderilor motoare în pruncie

Nou-născuta Natalie este aşezată pe spate, pe o pătură, pe podeaua camerei de zi, unde îşi poate muta capul dintr-o parte în alta şi uita înjur. Cu toate acestea, capul său trebuie sprijinit atunci când Natalie este luată în braţe de cineva. La 6 săptămâni, aceasta este capabilă să îşi ţină capul în sus, rigid şi fix, când se află în braţele mamei sale. La 2 luni, stă pe burtă şi împinge salteaua cu mâinile pentru a ridica umerii şi capul şi pentru a privi în jur. La patru luni şi jumătate, mama sa nu o mai poate lăsa să stea pe spate în sala de gimnastică pentru bebeluşi întrucât a învăţat să se rostogolească! La 7 luni Natalie reuşeşte să se aşeze singură pe plapuma de pe podea. La vârsta de 8 luni, părinţii o găsesc stând în patul pentru copii, agăţându-se de zăbrele şi nesigură despre modul în care s-ar putea aşeza din nou! în jurul primei sale zile de naştere, Natalie reuşeşte să îşi controleze picioarele şi să aibă un echilibru suficient pentru a face primii paşi pe cont propriu.

Vârstă medie
Vârsta medie pentru a atinge punctul motor este vârsta la care 50% din bebeluşii dintr-o populaţie stăpânesc această abilitate.

Tabelul 5.2 prezintă nişte puncte de răscruce în ceea ce priveşte achiziţia abilităţii motoare, prezentând principiile proximodistale şi cefalocaudale în acţiune. Majoritatea bebeluşilor trec prin aceste secvenţe generale. Totuşi, este important să observaţi că vârsta medie pentru dobândirea unui anumit punct de răscruce a evoluţiei motoare reprezintă vârsta la care 50% dintre bebeluşi

Preatingere
Control timpuriu al mişcărilor mâinilor spre un obiect.

Strângere ulnară
Strângere timpurie prin folosirea întregii palme.

Primii paşi ai unui sugar sunt un punct de răscruce al dezvoltării şi deseori un eveniment fericit pentru familii. Ce schimbări de dezvoltare au ajutat acest



Tabelul 5.2, *Dezvoltarea deprinderilor motoare*

Deprinderea	Vârsta medie a dobândirii	Limita de vârstă în care 90% dintre copii dobândesc această deprindere
Ţine capul drept şi nemişcat în poziţie verticală	6 săptămâni	3 săptămâni - 4 luni
Se împinge în sus cu mâinile când stă pe burtă	2 luni	3 săptămâni - 4 luni
Strânge cubul	3 luni şi 3 săptămâni	2-7 luni
Se rostogoleşte de pe spate pe o parte	4,5 luni	2-7 luni
Stă fără ajutor	7 luni	5-9 luni
Se târâie	7 luni	5-11 luni
Se ridică în poziţie verticală	8 luni	5-12 luni
Merge singur	11 luni şi 3 săptămâni	9-17 luni
Construieşte un turn cu două cuburi	13 luni şi 3 săptămâni	10-19 luni
Urcă scările cu ajutor	16 luni	12-23 de luni
Sare	23 luni şi 2 săptămâni	17-30 de luni

Surse : bazat pe informaţii din N. Bayley (1969), *Manual for the baby scales oflnfantDevelopment,* Psychological Corporation, New York ; şi N. Bayley (1993), *Bayley Scales of InfantDevelopment* (ed. a Il-a), Psychological Corporation, New York.

un control redus al degetelor individuale. Cu toate acestea, părinţii săi se hotărăsc că este timpul să renunţe la carusel.

Treptat, Masami îşi controlează degetele, astfel încât Ia vârsta de 4 luni, poate să ia un cub de construcţie cu o singură mână cu toate degetele întinse ; odată cubul în mâna sa, aceasta este capabilă să îl transfere dintr-o mână în cealaltă şi, de asemenea, să îşi rotească încheietura mâinii pentru a vedea cubul din perspective diferite. La 9 luni,

Strângere-cleşte
Strângere a unui obiect între degetul mare şi cel arătător.

învăţarea mişcărilor nu este doar realizare motoare pentru bebeluşi; îi ajută într-o egală măsură să îşi organizeze lumea (Bertenthal, Campos şi Kermoian, 1994). Spre exemplu, locomoţia produsă de bebeluşii înşuşi pare să aibă o contribuţie la înţelegerea spaţială a acestora. în cadrul unui studiu, s-a ascuns o jucărie într-unul dintre cele două cutii colorate aşezate în faţa copilaşului. Sugarii cu experienţă de târâre au avut mai mult succes să găsească jucăria în numeroase condiţii - precum atunci când bebeluşii au fost aşezaţi în partea opusă a mesei (prin urmare schimbând locul jucăriei din perspectiva bebeluşului) - faţă de bebeluşii de aceeaşi vârstă care nu stăpâneau încă arta târâtului (Benson şi Uzgiris, 1985).

Pe măsură ce bebeluşii reuşesc să îşi controleze mişcările corporale, devin de asemenea mai agili în a măsura distanţa şi înălţimea. Spre exemplu, Josh a început să se târască la câteva săptămâni înaintea lui Jayden, fratele său geamăn. Mama lor a observat că, ulterior momentului în care Josh a început să meargă, părea mult mai atent la

i=>Trimiteri la alte capitole

În acest capitolul se discută despre sincronizarea pe care o demonstrează majoritatea copiilor în dezvoltarea abilităţilor motoare, în capitolul 7, veţi afla cum Piaget a corelat deprinderile motoare în curs de dezvoltare cu înţelegerea graduală a lumii de către sugar. în capitolul 11 veţi învăţa modul în care deprinderile motoare sporite ale copilului duc la creşterea anxietăţii de separare şi a manifestării comportamentelor de ataşament, precum abilitatea de a urma un părinte care pleacă.

Dezvoltarea** motoare **în context cultural

Deprinderile motoare apar într-o succesiune destul de previzibilă şi în aceeaşi perioadă pentru sugarii de pretutindeni. Oare să însemne aceasta că statul, târâtul, atinsul şi aşa mai departe sunt programate genetic şi apar pur şi simplu conform unui set biologic de instrucţiuni ale copilului ? Din ce în ce mai mulţi psihologi răspund negativ la această întrebare.

în primul rând, experienţele diferite de creştere a copilului - de multe ori corelate cu practici culturale distincte - pot afecta coordonarea temporală a dezvoltării abilităţii motoare.
Spre exemplu, sugarii africani de obicei stau jos, în picioare şi merg cu o săptămână sau cu mai multe săptămâni mai repede decât sugarii americani (Konner, 1976; Super, 1981), iar în anumite medii aceştia ar putea să nu fie încurajaţi să se târască. Practicile de

Teme de gândire şi de dispută Cum afectează aşteptările culturale dezvoltarea motoare şi deprinderile motoare?

două etape. Primul stagiu se referă la *explorare*, pe măsură ce bebeluşul încearcă mai multe răspunsuri într-o manieră destul de întâmplătoare şi lipsită de coordonare. În cea de-a doua etapă, *selecţia*, bebeluşul descoperă exact ceea ce funcţionează şi ceea ce nu funcţionează şi armonizează toate răspunsurile în cadrul unui pachet eficient.

Pe scurt, metoda sistemelor dinamice stipulează că deprinderea motoare dezvoltată în orice moment de către un copil va depinde de: a) sarcină, ceea ce include dificultatea acesteia şi gradul de motivare al copilului pentru îndeplinirea sa; b) abilităţile fizice cu care copilul este deja înzestrat care reprezintă punctul de pornire pentru formarea unui nou tip de comportament. Primul dintre acestea (sarcina) este în mod evident influenţată de mediul şi experienţele bebeluşului; cel de-al doilea (abilităţile fizice ale bebeluşului) este influenţat atât de maturizarea biologică a bebeluşului, cât şi de experienţele sale anterioare.

Thelen a demonstrat aceste principii într-un inteligent studiu de laborator. Sugarii în vârstă de trei luni au fost aşezaţi pe spate în pături speciale pentru copii, unde au putut vedea un carusel suspendat deasupra lor. Fiecare picior al bebeluşului a fost legat de carusel cu o fundiţă, astfel încât atât loviturile singulare sau mişcările de lovire alternativă au fost eficiente pentru a face caruselul să se mişte. Pentru început, bebeluşii au explorat diverse mişcări ale degetelor, dar după o scurtă perioadă de timp au învăţat să producă mişcările de lovire necesare, probabil datorită faptului că au fost motivaţi să îndeplinească sarcina de a mişca caruselul. În etapa următoare, Thelen a strâns împreună picioarele bebeluşului, astfel încât comportamentul motoriu care ar produce mişcarea optimă a caruselului să fie un efort combinat al celor două picioare. Din nou, sugarii au experimentat diverse metode de mişcare a membrelor inferioare înainte de a selecţiona în final o acţiune a picioarelor coordonată care a fost eficientă pentru atingerea acestui scop (Thelen, 1994).

Locomoţia cade sub incidenţa unui alt exemplu. Cercetătorii de la Universitatea din Denver au filmat mişcările părţilor corporale ale bebeluşilor pe măsură ce învăţau să se târască pe podea pentru a ajunge la un obiect. Bebeluşii au fost îmbrăcaţi în costume negre care erau prevăzute cu semne reflectorizante (genul purtat de biciclişti pe timp de noapte) în zona umerilor, coatelor şi ale încheieturilor. Un computer a citit reflexiile acestor mici semne şi le-a analizat în vederea determinării căii, velocităţii şi a sincronizării mişcărilor produse de copii.

Cercetătorii au descoperit că atunci când bebeluşii au puterea fizică necesară pentru a se mişca odată cu trupurile lor ţinute deasupra podelei, încep să exploreze tiparele diversificate ale coordonării mână-şi-picior şi eventual se hotărăsc asupra unui tipar diagonal (mâna dreaptă şi piciorul stâng, apoi mâna stângă şi piciorul drept) ca fiind cea mai eficientă şi stabilă modalitate de locomoţie şi de a ajunge la obiect (Benson, 1990 ; Freedland şi Betenthal, 1994).

Aşadar, esenţa metodei sistemelor dinamice, este aceea că sugarul nu

organizate în acest fel, precum târâtul sau rostogolitul, bebeluşii nu diferă de cei ... însă ... De asemenea, mamele din Jamaica, oferă tipul similar de stimulare fizică timpurie şi aceşti copii, într-o egală măsură, dezvoltă deprinderi motoare mai devreme comparativ cu sugarii din alte culturi (Hopkins, 1991).

Abordarea sistemelor dinamice la dezvoltarea motoare

Cercetătorii au analizat cu atenţie dezvoltarea deprinderilor motoare la numeroşi sugari. Un studiu a urmărit dezvoltarea atingerii şi strângerii la patru copii cu vârste de la 3 săptămâni până la 1 an. Deşi toţi patru au fost până la urmă capabili să ajungă la o jucărie şi să o strângă, modul în care au realizat acest fapt a variat considerabil de la un copil la altul (Thelen, Corbetta şi Spencer, 1996). Acest tip de descoperiri au convins cercetătorii să privească dezvoltarea motoare dintr-o cu totul altă lumină. Metoda sistemelor dinamice, dezvoltată iniţial în domeniul fizicii, a fost aplicată la dezvoltarea motoare a copiilor de către psihologul dezvoltării Esther Thelen şi de către alţi cercetători (Thelen 1995, 2000; Thelen şi Smith, 1998).

Metoda a sistemelor dinamice
Modelul lui Thelen de dezvoltare a deprinderilor motoare, în care copiii mici motivaţi să ducă la bun sfârşit o sarcină creează un comportament motor din repertoriul deprinderilor fizice disponibile.

Thelen este de părere că atât natura, cât şi creşterea contribuie la dezvoltarea abilităţilor motoare şi că micuţii în dezvoltare au nevoie de un model pentru a-i ajuta să înţeleagă contribuţiile corelate ale celor doi factori. Conform analizei sistemelor dinamice, elementul crucial care uneşte contribuţiile naturii şi creşterii şi care stimulează dezvoltarea oricărei deprinderi particulare, este reprezentat de natura „sarcinii” atribuite sugarului. Pe măsură ce bebeluşii se maturizează din punct de vedere biologic şi cognitiv, aceştia se simt motivaţi să îndeplinească sarcinile din lumea înconjurătoare. Ei urmăresc să ajungă la lucruri, să strângă lucruri în mână, să mişte sau să agite lucruri, să se apropie de lucruri şi aşa mai departe. Acestea sunt sarcinile fragedei copilării. În vederea îndeplinirii unor asemenea misiuni, copiii învaţă despre comportamentele motoare variate - precum acelea care implică folosirea mâinilor, degetelor, capului, umerilor şi aşa mai departe - că ar putea fi utile

tendinţa de a fi asemănătoare. Analiza sistemelor dinamice ale lui Thelen demonstrează de asemenea de ce nu ar trebui să ne surprindă faptul că bebeluşii sunt diferiţi în ceea ce priveşte sincronizarea dezvoltării abilităţii motoare şi în maniera în care ar putea dobândi aceste deprinderi.

Dezvoltarea motoare în copilărie

Abilităţile motoare continuă să se dezvolte în anii copilăriei. în jurul celei de-a doua aniversări a zilei de naştere, majoritatea copiilor au trecut cu succes de bătălia cu gravitaţia şi echilibrul şi sunt capabili să se mişte şi să manipuleze obiecte într-un mod destul de eficient. Aceste abilităţi timpurii formează deprinderile de bază care apar la vârsta cuprinsă între 2 şi 7 ani. Apar trei seturi fundamentale de deprinderi de mişcare : mişcări locomotoare, mişcări manipulative şi mişcări de echilibru (Gallahue şi Ozmun, 1995).

Mişcările locomotoare includ mersul, alergatul, săritul, săritul într-un picior, săltatul şi urcatul. *Mişcările manipulative* includ aruncatul, prinsul şi lovitul. *Mişcările de echilibru* se referă la controlul corpului în corelaţie cu gravitaţia şi includ aplecatul, rotirea, legănatul, rostogolirea, ţinerea capului în poziţie verticală şi mersul pe bârnă. Toate aceste deprinderi fundamentale apar la toţi copiii şi pot fi cultivate la alţi copii şi adolescenţi, care ar putea dezvolta abilităţi de excepţie ca patinatori, dansatori şi gimnaşti.

Rafinarea deprinderilor motoare depinde într-o mare măsură de dezvoltarea masei musculare şi a traiectoriilor nervilor care le controlează, dar alţi factori sunt de asemenea de luat în calcul. Deprinderile motoare depind în parte de abilităţile senzoriale şi perceptuale, spre exemplu, iar copiii dobândesc o mare parte a abilităţilor motoare prin joacă, ceea ce include interacţiunea socială şi fizică.

Timpul de reacţie reprezintă un aspect important al deprinderilor motoare - timpul necesar stimulilor externi să activeze căile neurale de intrare, pentru ca individul să ia o hotărâre şi creierul să activeze la rândul său muşchii prin căile neurale de ieşire. Timpul de reacţie se îmbunătăţeşte considerabil în perioada preşcolară şi în cea a şcolii primare, chiar şi pentru mişcări motoare simple (Bard, Hay şi Fleury, 1990; Dougherty şi Haith, 1993).

Obiectivul de învăţare 5.2: *dezvoltarea deprinderilor motoare în pruncie şi copilărie.* |r ... v

Verificaţi-vă

Caseta 5.2. ***Discuţii cu un fizioterapeut***

MaryAnn Deiancy-Tuttlo ostc modic pediatru. A . crescut in New York. De 18 ani trăieşte în Toiland. | Connecticut, împreună cu soţul şi cei doi copii.

Când eram foarte tânără, obişnuiam să îmi petrec duminicile vizitându-i pe bătrânii dintr-un azil de la ţară. Am hotărât că mi-ar plăcea să fac ceva pentru persoanele mai în vârstă. Aşadar mi-am dat licenţa în fizioterapie la Russell Sage College din Troy, New York. Am lucrat în cadrul unui centru de reabilitare pentru adulţi timp de cinci ani. Din- | totdeauna ml-au plăcut copiii, dar abia când s-au născut nepoatele mole am început Intr-adevăr (Sâ-i urmăresc cum se joacă şi se mişcă. M-am S gândit apoi cum să combin pregătirea în fiziote-rapie cu dragostea mea pentru copii. Am sfârşit | prin a urma programul de maştera* în fizioterapie la Boston U.iiversiiy

Când soţul meu şi-a găsit o nouă slujbă şi ne-am mutat cu toţii în Connecticut, am hotărât să înfiinţez un cabinet medical individual, specializându-mă f în exclusivitate pe nevoile de fizioterapie ale j copiilor. La început cabinetul meu a crescut pe i baza promovării prin viu grai şi prin faptul că m-am i prezentat medicilor pediatri. Mi-am construit o j reputaţie de specialist care se con- S centrează pe familie şi care iucrează cu familiile ale căror copii au nevoi me- dicale speciale. Când Statul Connecticut f | a demarat programul de intervenţie Birth I J to Three la începutul anilor '90, am început să primesc trimiteri de la reţeaua din tot statul, graţie reputaţiei mele anterioare. Am devenit un Promotor pentru reţe-lele reoionale Birth to Three din Connecticutul ide est. In prezent iucrez aproape în exclusivitate J pentru o agenţie Birth to Three din Connecticut.

Orice profesionist ş[1] profan care se interesează de dezvoltarea copilului, incluzându-i pe cdpii, poate apela la serviciile de intervenţie timpurie din statul lor pentru a evalua copilul, toate serVI» ciile de intervenţie, incluzând evaluarea iniţială; sunt efectuate în casa copilului sau în alt mediu natural, precum la grădiniţă. Evaluarea iniţialii este realizată printr-un test standardizat, precum Inventarul de dezvoltare Battelle. Pentru a cores-punde serviciilor din Connecticut, un copil trebuie sâ dovedească o întârziere a dezvoltării semnifica[3]! t:va. ceea ce înseamnă că acosta sau aceasta trebuie j sâ fie cu cel puţin două deviaţii standardizate sub norma dintr-un domeniu sau să manifeste o deza*! bilitate categorică, precum Sindromul Down, spinal bifida, paralizia cerebrală sau fisură palatină.

Un raport al evaluăm iniţiale este scris şi pre-1 zontaţ familiei, in cazul în care copilul îndeplineşte! criteriile de eligibilitate, atunci se elaborează uni plan de servicii familiale individuale. Planul de servici' familiale individuale reprezintă contractul dintre agenţie şi familie şi pune accentul pe puterile şi nevoile familiei, pentru a ajuta copilul sâ atingă tulurile dezvoltării specifice, precum statul înj poziţie verticală, mersul sau vorbꞌrea. Datoria] mea este de a sprijini familia pentru a| ajuta copilul să îndeplinească ţelurile de dezvoltare din cadrul planului dif servicii familiale individuale. Planul de| Iv.'iîîij servicii familiale individuale este revâ-j zut o dată la fiecare 6 luni şi revizuit la j nevoie sau mai des, la cererea familiei, i

De obicei fac cunoştinţă zilnic cu patru-; -cinci copii în casele acestora. Toate intervenţiile; mole se desfăşoară la domiciliu şi se axează pe i familie. Merg acasă la copil şi lucrez la dezvol-1 tarea generală, concentrându-mă pe mişcarea! copilului şi pe deprinderile motoare brute. Toate' acestea le fac prin joacă, lucrând întotdeauna j împreuna cu părintele sau alt îngrijitor din

familia la poziţionarea copilului şi la acordarea unui ajutor pentru ca acosta să se mişte în asemenea condiţii. într-o egală măsură identific nevoia de a folosi echipamentele speciale care ar putea ajuta copilul să exploreze mai bine mediul din jurul său. precum suporturi, scutere, scaune cu rotile şi cadre mobile.
Ceea ce găsesc satisfăcător este în mod special bucuria din sânul unei familii şi din ochii copilului atunci când îl ajut să realizeze ceva la care s-a gândit dintotdeauna doar ca ia un vis irealizabil. Spre exemplu, nu cu mult timp în urmă. am furnizat unei fete cu ruptură de coioană vertebrală un cadru mobil care îi permite să se ridice în poziţie verticală şi să se mişte, jucân- du-se astfel cu fraţii sau surorile sale. Aceeaşi satisfacţie este prezentă şi la un copil cu Sindromul Down care merge pe lângă mobilă sau care se urcă în poala mamei sale.
Mulţi dintre copiii cu care lucrez sunt fragili din punct de vedere medical. Spre exemplu există o stare neurologică rară cunoscută sub numele de holoprozencefalie, afecţiune în care copiiul a suportat dezvoltări cerebrale anormale îri perioada existenţei sale uterine. De obicei, copilul supravieţuieşte pentru doar câteva luni. în aceste cazuri provocarea este aceea de a se asigjra că bebeluşul se simte confortabil şi că răspunde stimulilor din mediu atât cât îi permite stadiul său de dezvoltare şi să oferim familiei cât mai multă veselie din partea copilului pentru puţinele luni pe care acesta le are de trăit. în marea majoritate a cazurilor, copilul atinge vârsta de 3 ani şi intră în cadrul sistemului educativ, necesitând uneori ajutor specializat continuu şi zile, dar eşti mulţumit să ştii că se prezintă mai bine acasă şi la şcoală şi în cadrul comunităţilor din care fac parte, decât dacă nu ar fi primit servicii de intervenţie timpurii. Este frumos să ştii că acum familia posedă o mai bună înţelegere a puterilor şi nevoilor copilului.
Am trecut printr-o situaţie în care am cunoscut copilul şi familia sa când fetiţa avea doar câteva luni. Copilaşul era foarte moale şi deprimat. în timpul perioadei de trei ani am ajutat familia să descopere diagnosticul (distrofie miotonică, afecţiune ce se referă la o distrofie musculară congenitală) şi să conştientizeze că atât sora de trei ani şi jumătate, cât şi alţi membri ai familiei sufereau de aceeaşi afecţiune fără să-şi fi dat vreodată seama. Aceasta este o boală care se agravează din generaţie în generaţie, iar cazul părinţilor a fost mai blând. Fetiţa a învăţat să meargă singură când a ajuns ia vârsta de doi ani şi jumătate. Pentru mine a însemnat foarte mult doar faptul că am cunoscut şi am ajutat această familie să treacă prin toate greutăţile. Dacă aş fi cunoscut-o într-un spital clinic, nu aş fi avut acelaşi grad de relaţionare cu familia copilului. Acest fapt a fost plin de înţeles, plin de satisfacţii. Au fost multe vremuri triste şi pline de lacrimi, dar cea mai bună parte a demersului meu a fost să ajut familia cu informaţii şi abilităţi. Cred că ceea ce nu este întotdeauna evident atunci când începi munca de fizioterapeut este influenţa pe care o exerciţi asupra persoanei şi a familiei în întregime. Este o responsabilitate extraordinară, dar faptul că într-o mică măsură, în fiecare zi aduci o diferenţă în viaţa de familie este satisfăcător. Intervenţia

Dezvoltarea perceptuală

Pentru a putea vorbi despre dezvoltarea perceptuală, trebuie în primul rând să facem deosebirea dintre trei procese : senzaţie, percepţie şi atenţie. Senzaţia se referă la detectarea şi diferenţierea informaţiilor senzoriale - de exemplu, auzul şi perceperea diferenţei dintre sunetele înalte şi joase. Percepţia se referă la interpretarea senzaţiilor şi implică recunoaşterea („Am mai auzit acel cântec înainte”) şi identificarea („Acela a fost un tunet”). Atenţia face referire la selectivitatea percepţiei, ca

Obiectivul de învăţare 5.3
Conturaţi zonele de dezvoltare perceptuală în pruncie.

Senzaţie
Experienţă ce rezultă din stimularea unui organ de simţ.

Percepţie
Interpretare a stimulării senzoriale pe baza experienţei.

Atenţie
Selectare a unui aport senzorial specific pentru procesarea perceptivă şi cognitivă în vederea excluderii aportului competitiv.

Indiferent dacă accentul cade pe senzaţie, percepţie sau atenţie, cercetarea privitoare la dezvoltare aduce în discuţie aceleaşi două întrebări generale care stau la baza întregii activităţi de cercetare din domeniul dezvoltării copilului. Care sunt cele mai importante schimbări care au loc în cursul procesului de dezvoltare şi cum putem explica aceste schimbări ? Toate sistemele senzoriale funcţionează la naştere şi toate ating, spre sfârşitul copilăriei, niveluri de funcţionare apropiate de cele ale adulţilor. Prin urmare, în cadrul procesului de dezvoltare, copilăria, după spusele lui Bomstein şi Arterberry (1994, p. 244), este perioada în care se desfăşoară majoritatea acţiunii. întrebarea cu privire la modul explicare a dezvoltării perceptuale, precum alte domenii de dezvoltare, poate fi soluţionată prin interacţiunea dintre natură şi creştere.

O perspectivă asupra „creşterii” este aceea conform căreia copilul îşi începe viaţa doar cu o abilitate minimă de a asimila şi decodifica sensul aportului senzorial. Accentul este pus pe rolul experienţei în dezvoltarea perceptuală.

Studiile privitoare la sistemul nervos central demonstrează modul în care experienţa poate afecta chiar celulele senzoriale izolate - atât supravieţuirea acestora, dar şi legăturile care se formează între ele. Mulţi dintre neuronii cu care ne naştem mor devreme în cursul existenţei noastre. Cercetătorii sunt de părere că experienţa vizuală activează unele celule, care supravieţuiesc, dar altele nu sunt activate şi mor, iar sinapsele acestora se retrag (Greenough şi Black, 1999).

De exemplu, fiecare celulă cerebrală (neuron) din zona creierului responsabilă cu vederea este stimulat de o calitate vizuală, precum extremităţile verticale, dar nu prin intermediul altor calităţi precum extremităţile orizontale. Alte celule cerebrale răspund extremităţilor orizontale, dar rămân insensibile la extremităţile verticale. însă, alte celule răspund în mod specific la unghiuri, la linii diagonale sau la alte calităţi vizuale. Cercetătorii sunt de părere că atunci când un stimul activează în mod repetat combinaţii ale unor astfel de

Teme de gândire şi de discuţie De ce este important să dife.renţiem comportamentele care rezultă în principal din „creştere" de cele care rezultă cu precădere din „natură"?

vizuale cu cele auditive. Atunci când proaspeţii bebeluşi îi urmăresc pe oameni cum vorbesc, pot detecta momentele în care mişcările buzelor vorbitorilor nu sunt în sincronie cu sunetele percepute de aceştia (Kuhl şi Meltyoff, 1988). Această abilitate naturală este dificil de explicat pentru utilizarea unei perspective de creştere izolată. De obicei, cu cât o abilitate perceptuală apare mai repede în cursul de dezvoltare, este cu atât mai puţin probabil să fi fost dobândită prin experienţă. Cu toate acestea, chiar şi în cadrul demersurilor care pun accent pe bazele biologice pentru dezvoltarea perceptuală, accentul nu cade exclusiv pe natură. Creşterea joacă, într-o egală măsură, un rol important (Gibson, 1969). Odată cu dobândirea experienţei, sugarii şi copiii devin din ce în ce mai pricepuţi în detectarea informaţiilor disponibile pentru stimularea senzorială şi astfel mai pricepuţi în ceea ce priveşte percepţia mai precisă a universului.

Ce abilităţi au bebeluşii pentru a învăţa despre obiectele şi oamenii din lumea lor ? Cum se dezvoltă aceste capacităţi ? Cum coordonează copiii

Studiul dezvoltării perceptuale

Cum putem fi siguri de ceea ce un bebeluş nou-născut poate auzi, vedea, gusta sau simţi? Procedura de obişnuire-dezobişnuire constituie o metodă utilizată în mod frecvent de către cercetători şi descrisă în capitolul 1. în cadrul acestei proceduri, cercetătorii se folosesc de răspunsurile naturale ale

Obişnuire-dezobişnuire
Metodă utilizată de obicei de către cercetători pentru a studia abilităţile de percepţie timpurii ale sugarilor, metodă bazată pe răspunsurile naturale ale bebeluşilor faţă de schimbările de stimuli.



Abilitatea bebeluşilor de a per-cepe obiecte interesante, precum faţa mamei, rezultă atât din natură, cât şi din educaţie. Cum contribuie atât natura, cât

închipuiţi-vă că nu suntem interesaţi doar dacă bebeluşii pot detecta sunete, ci şi de abilitatea acestora de a distinge mai multe tipuri de sunete. în cadrul procedurii obiş-nuinţă-dezobişnuinţă, am putea mai întâi prezenta în mod repetativ un anumit tip de sunet (spre exemplu sunetul unei alarme de ceas) până când bebeluşul se obişnuieşte cu acesta - adică, nu mai răspunde (dacă mai răspunde) la acesta. Apoi prezentăm sunetul B (spre exemplu, un ceas de bucătărie care sună). Dacă bebeluşul se dezobişnuieşte ca răspuns faţă de această schimbare de stimul - adică, dacă bebeluşul reacţionează din nou ca în cazul unui nou sunet - atunci avem probe solide că aceasta poate percepe o diferenţă între cele două sunete.

Tehnica obişnuirii reprezintă o metodologie generală care s-a aplicat fiecăruia dintre modurile senzoriale. Aceasta a oferit bazele pentru multe dintre concluziile despre abilităţile timpurii ale sugarilor privitoare la atingere, miros, gust, auz şi vedere.

Simţul tactil, mirosul, gustul, sensibilitatea vestibulară

Copiii dezvoltă capacităţi de cunoaştere a lumii înconjurătoare prin simţ tactil, miros, gust şi sensibilitate vestibulară. Oricine se întreabă dacă bebeluşul nou-născut simte atingerea sau durerea, ar trebui să urmărească reacţia unui bebeluş la o înţepătură în călcâi pentru recoltarea unei probe de sânge (Hadjistavropoulos *et al.,* 1994). Plânsul furios care urmează înţepăturii cu un ac reprezintă un semn clar că bebeluşul simte durerea, aşa cum sunt şi schimbările fiziologice - spre exemplu, schimbări în nivelul de cortizol în sânge - care apare în urma unei proceduri medicale precum circumcizia (Gunnar *et al.,* 1985). în plus, urmările expunerii timpurii la durere pot fi de lungă durată. Nou-născuţii care sunt înţepaţi în mod repetat ca parte a unui test de examinare pentru diabet reacţionează mult mai vehement împotriva testelor de sânge decât alţi nou-născuţi (Taddio *et al.,* 2002). Băieţeii circumcişi fară anestezie sunt

Percepţie haptică
Experienţă perceptuală care rezultă din examinarea activă a obiectelor prin simţul tactil

respectiv când este pus în repetate rânduri în mâna acestora şi de a se dezobişnui atunci când forma obiectului este schimbată (Streri, Lhote şi Dutilleul, 2000). Spre sfârşitul primului an din viaţă, copiii pot recunoaşte un obiect familiar doar prin examinare manuală (Rose, Gottfried şi Bridger, 1981). Percepţia haptică se îmbunătăţeşte în continuare în perioada anilor de copilărie (Morrongiello *et al.*, 1994b).

Mirosul şi gustul. Cât [illegible] pot bebeluşii să distingă mirosuri? Cercetătorii au analizat această întrebare prin prezentarea unui miros bebeluşilor şi prin observarea faptului dacă fac o grimasă, îşi întorc capul sau nu răspund în nici un fel. Chiar şi nou-născuţii îşi întorc capul de la un pămătuf de bumbac care miroase neplăcut (Rieser, Yonas şi Wikner, 1976). Bebeluşii produc expresii faciale pozitive ca răspuns la mirosuri de banană, căpşună şi vanilie şi expresii faciale negative la mirosurile de ouă şi peşte stricat (Crook, 1979; Steiner, 1979). Astfel, simţul olfactiv al noului-născut este foarte bine dezvoltat şi se îmbunătăţeşte în primele zile ale vieţii (Lipsitt, Engen şi Kaye, 1963).

Copilul foloseşte această abilitate chiar din prima săptămână a existenţei sale pentru a deosebi mirosul mamei sale. Copiii de trei zile se orientează mai degrabă spre un tampon impregnat cu lichidul amniotic al mamei sale decât cu lichidul unei alte femei (Marlier, Schaal şi Soussingham, 1998). Bebeluşii în vârstă de 6 zile se întorc mai frecvent spre sânul mamei lor decât spre sânul unei alte femei (MacFarlane, 1975). Părinţii folosesc de asemenea indicatori senzoriali. Spre exemplu, părinţii îşi pot recunoaşte copilul doar prin atingere sau miros chiar din primele zile de viaţă (Kaitz *et al.,* 1993 ; Porter, Balogh şi Makin, 1988).

Bebeluşii nou-născuţi sunt de asemenea sensibili la gust. Pe măsură ce lichidul supt de bebeluş este mai dulce, copilaşul va suge mai tare, va consuma mai mult şi va avea tendinţa să se liniştească mai uşor din episoadele de plâns (Blass şi Smith, 1992 ; Smith *et al.*, 1992). Chiar şi nou-născuţii înainte de termen preferă o soluţie îndulcită ...

Auzul

Auzul este unul dintre cele mai importante simţuri, întrucât un număr considerabil de informaţii privitoare la lumea exterioară vine doar din sunet. Cum ştim că un bebeluş nou-născut poate auzi? La fel ca şi în cazul mirosului şi gustului, putem examina răspunsurile naturale ale bebeluşului la schimbările de stimuli. Nou-născutul Neema îşi poate strânge pleoapele, spre exemplu, ca răspuns la un sunet sau întoarce capul spre sursa sunetului sau poate deveni tăcut. Schimbări ale ritmului cardiac şi ale respiraţiei copilului au loc de asemenea ca răspuns la sunete (Aslin, Pisoni şi Jusczyk, 1983).

Auzul în perioada prenatală. Chiar şi fătul poate auzi. Înregistrările electrice ale răspunsurilor cerebrale demonstrează recepţia sunetelor la făt chiar în a 25-a săptămână ulterioară concepţiei, cam cu 3,5 luni înainte de naşterea la termen (Lecanuet, 1998 ; Parmelee şi Sigman, 1983). Aceste descoperiri indică faptul că fătul primeşte impulsuri auditive, dar oare cum răspunde acesta la sunet ? Studiile care utilizează imaginile cu ultrasunete ale bebeluşilor răspunzând la stimulii auditivi indică faptul că, după 28 de săptămâni de la gestaţie, aproape orice făt a strâns din pleoape ca răspuns la sunet. Copiii care nu au răspuns după această vârstă (1 sau 2%) s-au născut cu deficit de auz sau alte deficienţe grave (Birnholz şi Benacerraf, 1983).

Oare bebeluşii sunt afectaţi de ceea ce aud în etapa existenţei prenatale ? Se pare că răspunsul este afirmativ. DeCasper şi Fifer (1980) au descoperit că bebeluşii care au mai puţin de 4 zile pot face distincţie între vocile mamelor şi alte voci străine. Diferenţierea a reieşit din faptul că bebeluşii şi-au modificat ritmul de supt mai uşor atunci când vocea mamei lor a servit ca stimul activ mai mult decât în situaţia în care stimulul activ a fost o voce străină.

O posibilă explicaţie pentru o astfel de diferenţiere timpurie şi preferinţa pentru mamă este aceea că bebeluşii s-au obişnuit cu vocile mamelor încă din placentă. Dacă această explicaţie este corectă, nu ne putem aştepta la o preferinţă timpurie pentru vocea tatălui, în ciuda faptului că aud deseori vocea tatălui în zile ulterioare naşterii. Aceasta este de fapt situaţia : bebeluşii în vârstă de 4 zile nu manifestă nici un fel de preferinţă pentru vocea tatălui, faţă de glasul unui alt bărbat străin (DeCasper şi Prescott, 1984).

Sensibilitate vestibulară
Experienţă de percepţie care rezultă din mişcarea corpului şi ca urmare a forţei de gravitaţie.

Cazul de învăţare prin intermediul ascultării prenatale ar putea fi mai departe întărit dacă copilaşul ar putea recunoaşte un anumit eveniment pe care acesta l-a trăit în perioada premergătoare naşterii. DeCasper şi Spence (1986) le-a cerut gravidelor să lectureze cu voce tare una din trei poveşti în fiecare zi, în ultimele şase săptămâni ale sarcinii. Când au fost testaţi după trei zile de la naştere, bebeluşii acestora au arătat o preferinţă pentru povestea cunoscută faţă de o altă poveste, fie că era vorba de vocea mamei care citea povestirea sau de cea a unui străin. Aceste descoperiri demonstrează o influenţă evidentă a experienţei prenatale şi ne informează de asemenea că fătul poate învăţa nu doar



Copiii se pricep mai bine la diferenţierea sunetelor complexe decât credem noi. Copiii doar de 4 luni sunt sensibili la diverse proprietăţi ale muzicii, precum ritmul. Ca majoritatea adulţilor, aceştia preferă armonia (muzică armonioasă) faţă de zgomot (muzica disonantă) (Trainor şi Heinmiller, 1998 ; Zenter şi Kagan, 1998). Spre sfârşitul primului an, bebeluşii pot alege melodii, chiar şi atunci când are loc o schimbare de tonalitate (Trehub şi Schellenberg, 1995).

(Morrongiello *et al.,* 1994a). Aceştia îşi întorc privirea de la stânga la dreapta spre sursa sunetului, în cazul în care sunetul este continuu. într-un experiment efectuat în sala de naştere de către un părinte-om de ştiinţă, a fost evidenţiată o oarecare abilitate de a localiza sunetele în primele 10 minute de la naştere (Werheimer, 1961).

Cercetarea indică faptul că răspunsul de localizare dispare în jurul celei de-a doua luni de viaţă şi reapare în cea de-a treia sau a patra lună sub o formă mult mai viguroasă. Răspunsul este mai rapid şi abil, sugerând astfel că un alt centru al creierului controlează acum această deprindere (Muir şi Clifton, 1985). Localizarea este unul dintre multele sisteme comportamentale care arată traiectoria dezvoltării în frageda pruncie (Bever, 1982).

Vederea

Uitaţi-vă pentru câteva clipe în jur şi apreciaţi bogăţia şi complexitatea mediului dumneavoastră vizual. Puteţi observa variaţii în strălucire, culoare şi textură, puteţi percepe ce suprafeţe sunt dure şi care sunt moi. Puteţi vedea zeci de obiecte cu funcţiile acestora - întrerupătoare care pot fi lovite uşor, cutii cu obiecte, rafturi pentru cărţi, scaune pentru oameni. Vederea oferă o cantitate impresionantă de informaţii despre lume, iar dumneavoastră puteţi şti cum să interpretaţi aceste indicii cu uşurinţă.

Acum, gândiţi-vă cum ar trebui să arate această lume pentru un bebeluş nou-născut. în primul rând, nou-născutul poate să vadă ? Dacă răspunsul este afirmativ, cât de bine ? Atunci când bebeluşul vede suficient de bine pentru a putea distinge obiecte, ştie oare acesta că un obiect se află în faţa celuilalt, că un obiect poate servi drept container sau chiar acesta - să spunem o cană - este separat de masa pe care se află ? Cum poate şti bebeluşul că un copil văzut printr-o fereastră este în afara camerei, mai degrabă decât ca o parte integrantă a geamului ? Din acest mic eşantion de întrebări, cât de multe trebuie să înţeleagă bebeluşul. Ştim că nou-născuţii pot vedea. Proaspeţii părinţii observă că bebeluşul

toate acestea, Robert Fantz, un cercetător, a observat că bebeluşii se uită la obiecte perioade diferite de timp (Fantz, 1961). Acesta a sugerat că putem măsura perioada de timp în care bebeluşii se uită la un obiect expus mai degrabă decât la altul, pentru a determina ceea ce bebeluşii pot vedea şi diferenţia.

Procedura de măsurare a locului unde se uită bebeluşii este una complicaţii. Cercetătorul arată copilului două obiecte, unul lângă altul. Cu o luminozitate reglată în mod corespunzător, cercetătorul poate observa reflexia acestor obiecte pe suprafaţa ochilor bebeluşului, în acelaşi fel în care dumneavoastră percepeţi reflexia unui geam ziua, în ochii unei persoane cu care vorbiţi. Când bebeluşul priveşte aceste obiecte expuse, acel obiect este reflectat la suprafaţa ochiului. Cercetătorul, folosind două cronometre, poate să înregistreze cât de mult priveşte bebeluşul fiecare obiect expus. Aceasta este metoda preferenţială, deoarece arată dacă copilaşul manifestă o preferinţă - adică, se uită la un stimul mai mult decât la altul. Dacă pruncul are o preferinţă, tragem concluzia că acesta poate deosebi stimulii.

Metodă preferenţială
Metodă de cercetare pentru studiul abilităţii vizuale în copilăria mică. Doi stimuli vizuali sunt simultan prezenţi, iar timpul pentru care copilaşul îi priveşte pe fiecare în parte se măsoară.

Acuitate vizuală
Claritate a perceperii imaginilor vizuale.

Cercetătorii au recurs la această tehnică puternică pentru a studia aspecte ale vederii infantile, ceea ce include acuitatea vizuală, percepţia culorilor, percepţia formelor, recunoaşterea chipurilor şi percepţia imaginilor. Metoda preferenţială este într-o egală măsură utilizată pentru studiul dezvoltării memoriei, deoarece interesul unui copilaş faţă de un obiect expus descreşte odată cu trecerea timpului, dar sporeşte la prezenţa de noi stimuli. Cercetătorii pot de asemenea studia probleme de dezvoltare precum sindromul Down sau naşterea prematură care afectează procesarea perceptuală şi memoria

culorilor se îmbunătăţeşte cu rapiditate, iar Ia vârsta de 4 luni abilitatea copilaşilor de a percepe o culoare pare echivalentă cu aceea a unui adult (Teller şi Bornstein, 1987).

Tiparul vizual şi contrastul. La ce preferă să se uite copilaşii? Cercetătorii au descoperit că nou-născuţii se uită în primul rând la marginile cu un contrast mare - spre exemplu, acolo unde se întâlnesc negrul şi albul - îşi mişcă ochii înapoi şi înainte peste acele margini (Haith, 1980, 1981). Pe măsură ce bebeluşii cresc, aceştia preferă tipare mai dense. Bebeluşii de trei săptămâni se uită lung la o tablă de şah mică, în timp ce pruncii în vârstă de 6 săptămâni ar putea privi mai insistent o tablă de şah de mărime medie, iar bebeluşii de 3 luni la cel mai complex model (Karmel şi Maisel).

Una dintre primele teorii susţinea că bebeluşii preferă un grad ridicat de complexitate (adică, mai multe carouri) pe măsură ce se maturizează şi devin ei înşişi mai complecşi. Totuşi, mai mulţi cercetători au subliniat că odată cu mărirea numărului de carouri, creşte de asemenea şi marginea albă-neagră a obiectului etalat. în momentul de faţă, mai mulţi cercetători sunt de părere că bebeluşii sunt atraşi de obiectele care oferă cele mai evidente contraste pe margine, pe care le pot percepe la o anumită vârstă (Banks şi Ginsburg, 1985). Din ce motiv?

Când bebeluşii trec cu privirea peste margini, aceştia activează celule din regiunile vizuale ale creierului. Cea mai pronunţată activitate cerebrală se desfaşoară atunci când îşi reglează ochiul astfel încât imaginile marginilor se formează aproape de centrul ochiului - adică, în momentul în care bebeluşul se uită fix la margini. Totodată, pe măsură ce bebeluşul poate percepe mai multe detalii, activitatea sa cerebrală este mai intensă. Haith (1980) a sugerat că activitatea vizuală a bebeluşului din copilăria mică reflectă o agendă biologică astfel încât bebeluşul să menţină funcţionarea neuronului la un nivel ridicat. Această agendă are sens întrucât celulele din creier sunt în competiţie pentru

Trimiteri la alte capitole

In capitolul 6 veţi afla mai multe despre efectele stimulării mediului asupra dezvoltării conexiunilor

un aranjament de bare care formau un tipar circular sau pătrat. în unele din tipare, o bară nu era bine aliniată. Pentru un adult, o bară aliniată într-un mod necorespunzător pare ceva straniu, întrucât adultul vede celelalte bare potrivindu-se. Poziţionarea necorespunzătoare nu a avut nici un efect asupra fixaţiilor vizuale ale nou-născuţilor de 1 lună, dar cei de 3 luni s-au uitat mai insistent în jurul barei care nu a fost bine aliniată. Aşadar, între vârstele de 1 şi 3 luni, bebeluşii încep să perceapă organizarea în imagini vizuale, nu numai în detalii.

Teme de gândire şi de discuţie. Pentru a stimula dezvoltarea sistemului vizual, cum aţi putea proiecta o cameră pentru un nou-născut cu vârsta cuprinsă între 1 şi 6 luni?

Bineînţeles că la vârsta de 3 luni bebeluşii nu percep toate relaţiile vizuale posibile. După cum puteţi să conştientizaţi pe pielea dumneavoastră mergând într-o galerie de artă modernă, perceperea organizării cere timp, efort şi cunoştinţe.

Studiile arată că perceperea organizării vizuale, ca marea majoritate a fenomenelor de dezvoltare, nu este ceva care să se întâmple dintr-o dată şi în totalitate pentru toate imaginile. Abilitatea de a aprecia

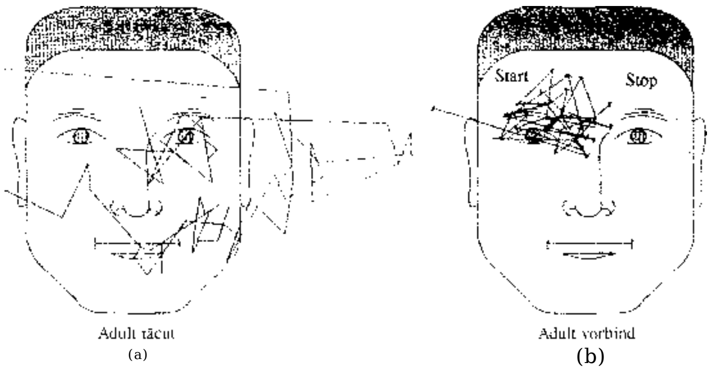


Figura 5.1. *La ce se uită bebeluşii atunci când văd un chip ?*
O reconstrucţie computerizată demonstrează fixaţiile vizuale pe un chip când : a) adultul este tăcut; b) adultul vorbeşte. Bebeluşii din cadrul acestui studiu au avut tendinţa de a privi spre contururile chipului cu un contrast ridicat. Ce schimbări ale reconstrucţiei computerizate aţi prezice pentru copiii mai

Cu toate acestea, nou-născuţii sunt interesaţi cu precădere de chipuri (Johnson *et al.*, 1991).

Odată cu această cercetare, au existat alte dovezi conform cărora bebeluşii nou-născuţi au răspuns în mod diferit la chipuri (Cassia, Simion şi Umilta, 2001 ; Johnson şi de Haan, 2001).

în jurul vârstei de 3 luni, preferinţa chipurilor faţă de stimulii non-faciali comparabili se conturează în mod evident (Dannemiller şi Stephens, 1988). Aproximativ la această vârstă, majoritatea bebeluşilor arată de asemenea preferinţa pentru un chip cunoscut (de obicei al mamei) în comparaţie cu unul necunoscut (Barrera şi Maurer, 1981). într-un mod interesant, bebeluşii preferă de asemenea chipurile destul de atrăgătoare (aşa cum reiese din evaluările adulţilor) celor neatrăgătoare (Langlois *et al.,* 1987), preferinţă care poate fi observată chiar şi la nou-născuţi (Slater *et al.,* 1998) . O posibilă explicaţie pentru această descoperire este reprezentată de faptul că feţele atractive sunt similare elementelor care alcătuiesc chipurile, o mediere a unei categorii de trăsături umane. Este probabil ca bebeluşii sa fie mai receptivi la aceste chipuri decât la cele care deviază de la normă (Rubenstein, Kalakanis şi Langlois, 1999).

Teme de gândire şi de discuţie Ce criterii aţi întrebuinţa pentru identificarea unui chip „atrăgător”? Pe care dintre acele criterii le-ar putea avea copilul mic la naştere? După părerea voastră care este motivul pentru care copiii mici preferă chipurile „atrăgătoare”?

După vârsta de 6 luni, pruncii sunt capabili să recunoască un chip ca fiind acelaşi în ciuda schimbărilor de expresie şi orientare (Cohen şi Strauss, 1979). Aceştia manifestă într-o egală măsură o deprindere de a clasifica chipurile masculine şi feminine (Fagan, 1976) şi pot deosebi feţele familiare de alte figuri. Pruncii au tendinţa de a privi mai mult la chipurile în mişcare ale altor copii decât la propriul lor chip (Legerstee, Anderson şi Schaffer, 1998). în plus, la vârsta de 6 luni, copilaşii, precum copiii mai înaintaţi în vârstă sau adulţii, demonstrează forme diferite de activitate cerebrală când procesează chipuri decât în momentul în care răspund la alte tipuri de stimuli (de Haan şi Nelson, 1999).

Chipurile sunt de asemenea surse pentru informaţii sociale. Sensibilitatea bebeluşilor faţă de expresiile emoţionale se dezvoltă uşor

către Pascalis *et al.* (1995) sugerează un posibil răspuns. După demonstrarea preferinţei pentru chipul matern, cercetătorii au repetat experimentul, dar cu o singură diferenţă: acum femeile purtau eşarfe ce le acopereau părul şi o parte a frunţii. În această situaţie, nou-născuţii nu mai reuşeau să o deosebească pe mama lor de un străin. Un studiu ulterior a demonstrat că doar la vârsta de 5 săptămâni un copilaş îşi poate recunoaşte mama atunci când aceasta poartă o eşarfă (Bartrip, Morton şi de Schonen, 2001).

Acest studiu sugerează că recunoaşterea mamei de către nou-născut nu se bazează pe atenţia acordată detaliilor interne ale feţei. Nou-născuţii par mai degrabă să se bazeze pe informaţiile mai periferice precum linia părului sau forma capului. Atât recunoaşterea timpurie a mamei, dar şi interesul timpuriu pentru stimulii asemănători feţei, se limitează aşadar la percepţia chipului operată de către copii mai înaintaţi în vârstă. Cu toate acestea, sensibilitatea timpurie faţă de chipuri contribuie la sarcina importantă a formării legăturilor emoţionale cu alte persoane.

Perceperea obiectelor şi a proprietăţilor acestora

Capacitatea bebeluşilor de-a aprecia relaţiile dintre elementele vizuale – spre exemplu, între unghiurile şi marginile – este importantă pentru percepţia acestora asupra obiectelor din lume, dar cunoaşterea obiectelor implică mult mai mult decât abilitatea de a percepe modul în care părţile se potrivesc pentru a forma un tot unitar. Cunoaşterea obiectelor implică perceperea caracterului constant al mărimii, formei, luminozitatea şi culoarea, continuitatea obiectelor.

Constanţa mărimii Explicaţia conform căreia mărimea fizică aparentă a unui obiect rămâne aceeaşi în ciuda faptului că mărimea imaginii proiectate asupra

Constanţa mărimii. Pe măsură ce un obiect se îndepărtează de noi, imaginea sa vizuală se micşorează, însă obiectul continuă să pară de aceeaşi mărime, cel puţin până la un punct. De exemplu, un copil aflat în faţa dumneavoastră pare mai scund decât un adult care stă de cealaltă parte a străzii, chiar dacă imaginea copilului pare la prima vedere mai mare decât cea a

Caseta 5.3 ***Percepţia de mişcare a sugarilor***

În calitate de fiinţe sociale, avem obligaţia de a percepe şi interpreta acţiunile altor oameni şi pe cele ale animalelor. Pentru a funcţiona satisfăcător în mediul social, trebuie să reuşim să facem deosebirea între mătuşa Em care vine spre noi cu braţele deschise şi vrăjitoarea malefică care se îndreaptă spre noi cu arătătorul tremurând. Marea majoritate a adulţilor sunt adepţii acestor sarcini, deşi nu ne este clar cum reuşim. Cercetările combină atât informaţii din studiile efectuate pe adulţi şi copii, cât şi din experimentele pe animale, urmărind să înţeleagă această abilitate importantă şi dezvoltarea sa. Cercetări cu privire la perceperea mişcării umane ne ajută să înţelegem cum evoluăm pentru a ajunge adulţi adaptabili din punct de vedere al relaţiilor sociale. De obicei, studiile despre perceperea vizuală a mişcării umane întrebuinţează „imagini ale mişcării 'biologice" unde chipul uman este reprezentat prin intermediul punctelor luminoase ataşate de cap şi încheieturile majore ale corpului. Expunerea unei astfel de imagini de mişcare umană este recunoscută într-un singur cadru static al unei imagini de mişcare biologică, dar atunci când elementele sunt în mişcare, adulţii pot identifica acţiunea şi chipul în mai puţin de 200 de milisecunde (Johansson, 1973). Acest fapt este surprinzător întrucât elementele indicatoare ale luminii pot fi grupate sau organizate în sute de milioane de feluri diferite. Este puţin probabil ca adulţii să considere şi să respingă toate celelalte cuplaje posibile pentru a ajunge la o interpretare. Mai mult decât atât, observatorii adulţi nu percep doar organizarea acestor elemente, dar şi informaţii mai subtile precum starea emoţională sau genul

luminoase ale mişcării umane (Oram şi Perrett, 1996). Emily Grossman a demonstrat că regiunile analoage ale cortexului uman răspund atunci când privesc imagini cu mişcări biologice (Grossman, Donnelly, Price, *et al.*, 2000). Copiii cu autism (o afecţiune caracterizată printr-o afectare selectivă a abilităţii de a percepe stările mentale ale altor persoane) demonstrează afecţiuni ale percepţiei mişcării umane în ceea ce priveşte imaginile cu mişcări ale corpului (Blake, Turner, Smoski *et al.*, 2003). Când abilităţile mature sugerează o influenţă plauzibilă a evoluţiei şi un mecanism specializat, cercetătorii au presupus că mecanismele fundamentale erau înnăscute (Fodor, 1986). Studiile asupra dezvoltării sunt fundamentale pentru analiza critică a unor asemenea presupuneri. Într-adevăr, studiile despre percepţiile sugarilor în ceea ce priveşte mişcarea umană sugerează ca mecanismele specializate pentru reperarea mişcării corpului nu sunt (în totalitate) înnăscute, dar pot apărea în parte datorită experienţei. Studiile sistematice ale abilităţii sugarilor de a deosebi imaginile luminoase furnizează un tablou complex al abilităţilor şi limitărilor din primul an de viaţă. Sugarii în vârstă de aproximativ 3 luni pot diferenţia imaginile luminoase coerente ale mişcării umane de punctele care se mişcă întâmplător (de exemplu, Bertenthal, Proffitt şi Kramer, 1987a, 1987b; Bertenthal, Proffitt, Kramer şi Spetner, 1987; Fox şi McDaniel, 1982), sugerând astfel că abilitatea de a percepe o mişcare organizată coerentă este prezentă sau dobândită foarte devreme în timpul vieţii. Cu toate acestea, sugarii de 3 luni nu par să fie sensibili la forma constelaţiei (care alcătuieşte) corpul uman. În schimb, aceştia par să fie sensibili la zonele destul de restrânse ale imaginilor precum unghiul făcut de încheieturi, cot şi umăr pe măsură ce braţul se mişcă (Booth, Pinto şi Bertenthal, 2004). Ca urmare a acestei atenţii localizate, sugarii de 3 luni răspund în mod similar la figurile luminoase cu psihici pământeni, oameni. La vârsta de 5 luni şi mai mult la cea de 7 luni, sugari răspund în mod diferit la chipurile umane şi neumane. Aceste descoperiri sugerează că reacţiile lor răspund la trăsăturile care operează o distincţie între formele umane şi chipurile patrupedelor (Pinto, 2006). Cum poate un sugar să înveţe cu rapiditate structura unei forme umane? Cum poate sugarul să aplice aceste cunoştinţe unor imagini luminoase abstracte? Deşi cunoaşterea formei umane ar putea să nu fie înnăscută, procesul de învăţare ar putea fi ghidat de preferinţe inerente. De exemplu,

coborâţi spre partea adâncă. Această descoperire demonstrează că bebeluşii sunt conştienţi de diferenţă şi că sunt interesaţi de ea; cu toate acestea, nu există nici o dovadă că aceştia s-ar teme de adâncime. În jurul vârstei de 9 luni, răspunsul este destul de diferit. Acum frecvenţa bătăilor inimii creşte la coborâre, sugerând frica subiecţilor, iar majoritatea sugarilor refuză să traverseze partea transparentă (Campos, Bertenthal şi Kermoian, 1992; Campos *et al.*, 1978).

Trecerea de la interes la teamă ca reacţie la coborâre se produce după vârsta de 7 luni. Aceasta este şi perioada în care bebeluşii încep să îşi asume responsabilitatea pentru propriile mişcări - spre exemplu, târâindu-se sau împingându-se în mergătoare. Este oare posibil ca aceste două dezvoltări să fie relaţionate? Mai multe tipuri de dovezi indică o variantă afirmativă de răspuns (Campos, Bertenthal şi Kermoian, 1992). De exemplu, există o corelaţie între mersul în patru labe şi frica de adâncime. Bebeluşii care s-au târât cel mai mult este posibil să reacţioneze cu frică în ceea ce priveşte prăpastia vizuală. Atunci când sugarii încep să se mişte pe cont propriu, legăturile dintre percepţie şi acţiune devin şi mai puternice. Mişcările produse automat atrag după sine experienţe noi şi uneori noi înţelegeri - aşa precum declanşarea fricii de înălţimi (Campos *et al.*, 1992). Mişcările independente cer de asemenea învăţări perceptuale noi. Aceasta se datorează faptului că în primul an de viaţă bebeluşii manifestă greutăţi în ceea ce priveşte separarea percepţiei spaţiale de acţiunile pe care le întreprind. Spre exemplu, bebeluşii care reuşesc să ajungă la o barieră pentru a intra în posesia unui obiect ascuns sunt nevoiţi să reînveţe sarcina atunci când li se cere să meargă în patru labe în jurul barierei pentru a ajunge la acest obiect (Lockman, 1984; Lockman şi Adams, 2001). În mod similar, sugarii care pot [illegible] cădere în timp ce stau într-un loc, ar putea reacţiona altfel când sunt nevoiţi să se târâie (Adolph, 2000). Astfel, ceea ce percepe adultul ca fiind sarcini asemănătoare nu par la început similare din punctul de vedere al unui bebeluş. Pe măsură ce sugarii câştigă mai multă experienţă în ceea ce priveşte propriile mişcări, dezvoltă treptat o înţelegere mai omogenă a spaţiului.

Simţurile integrate

Experienţa noastră privitoare la oamenii şi obiectele din jur implică mai mult decât un singur mod perceptual. Spre exemplu, un câine furnizează informaţii vizuale, dar oferă într-o egală măsură şi informaţii auditive prin lătrat, gâfâit şi mişcare. Atingerea ar putea furniza un nou indiciu în cazul în care câinele se gudură pe lângă tine. În cele din urmă, mirosul său ţi-ar putea stimula simţul olfactiv. Luaţi în mod individual sau ca un ansamblu, aceşti indici perceptuali îţi spun că un câine este în apropiere. Oare cum îşi dă seama un copil că indicii simţurilor diferite „se îmbină armonios"? Jean Piaget (1952) a susţinut că modurile senzoriale sunt în mare majoritate separate în momentul naşterii şi că bebeluşul le integrează doar pe baza experienţei. Spre exemplu, bebeluşul poate corela simţul

ar putea fi învăţate mult mai repede decât alte clase de stimuli. Cunoaşterea formei umane ar putea evolua într-un mod similar, ghidată de o preferinţă pentru configuraţii ce fac parte din corpul uman; în acelaşi sens, mişcarea însăşi ar putea asista sistemul vizual. Mişcarea atrage atenţia. Când ceva se mişcă în câmpul dumnea-voastră vizual, aveţi tendinţa de a vă întoarce spre acel ceva pentru a descoperi mai multe detalii. Prin urmare, mişcările unei persoane ar fi un stimul atrăgător pentru un sugar. Orien- tându-se către un

creează oportunităţi pentru a învăţa de la acesta şi prin urmare pentru a dobândi o oarecare experienţă în ceea ce priveşte apariţia vizuală a corpurilor umane în mişcare. În cele din urmă, reprezentarea mentală a corpurilor umane pe care şi-o formează sugarii ar putea reieşi din informaţiile receptate individual, furnizate de sistemul neuromuscular. Nu putem fi încrezători în ceea ce priveşte importanţa relativă a creşterii şi naturii înainte de a specifica tipul experienţei care modelează [illegible]

prin urmare vedem obiectele ca fiind continue şi unitare chiar şi atunci când vederea noastră este parţial obturată. De exemplu, când o persoană stă în faţa unei mese, blocând accesul vederii noastre la secţiunea centrală a mesei, deducem în mod natural că ambele margini ale acesteia sunt legate una de cealaltă. Într-un fel, percepem o masă întreagă chiar şi atunci când nu o putem vedea. Percep şi copiii mici obiectele ca fiind continue când sunt parţial obstrucţionate de alte obiecte? În cadrul unei serii de experimente care tratează această temă, s-a descoperit că bebeluşii de doar 1 lună pot percepe parţial obiectele ascunse vederii ca unitare (Kawabata *et al.* 1999; Kellman, 1996; Spelke, 1988; Johnson, 1997; Johnson şi Aslin, 1995). Cu toate acestea, nou-născuţii nu pot realiza această percepţie, ceea ce sugerează faptul că este necesar un minim de experienţă pentru această realizare (Slater *et al.*, 1994, 1996).

Prăpastie vizuală
Metodă de cercetare folosită pentru studierea percepţii adâncimii în perioada pruncie. Sugarul este aşezat pe o masă acoperită cu sticlă lângă o adâncitură aparentă, iar perceperea adâncimii este dedusă dacă sugarii evită adâncitura.

Perceperea adâncimii. Pe măsură ce bebeluşii dobândesc abilitatea de a se mişca, dezvoltă şi capacitatea de a intra în încurcături. Un pericol potenţial este acela de a cădea de pe margini dacă nu pot percepe faptul că o suprafaţă care îi susţine se întrerupe. Eleanor Gibson şi Richard Walk (1960) au testat mai întâi perceperea adâncimii de către sugar prin folosirea unui dispozitiv unic numit

asupra modului în care informaţiile culese din simţuri diferite indică o reprezentare mentală unică - cum ştim, spre exemplu că o anumită vedere, atingere sau miros aparţin toate aceluiaşi câine. Explorarea şi reprezentarea sunt două căi prin care bebeluşii integrează informaţiile senzoriale. Bebeluşii se nasc cu un anumit număr de relaţionări înnăscute între modurile senzoriale, pe care le elaborează prin intermediul explorării. Formarea reprezentărilor mentale ale obiectelor prin integrarea aporturilor din mai multe moduri perceptuale necesită experienţă. Din totdeauna, natura şi creşterea colaborează într-un mod eficient pentru a ghida dezvoltarea.

Explorarea. Va reuşi oare un nou-născut, care nu a avut încă nici o oportunitate să stabilească asocieri între vederea şi sunetele unui obiect, să recunoască faptul că acestea sunt în relaţie? Răspunsul este afirmativ. Nou-născutul, indiferent de sex, îşi întoarce privirea sau capul spre sunetul unei voci sau spre sursa de zgomot, dacă sunetul persistă mai multe secunde (Ennouri şi Bloch, 1996; Morrongiello *et al.,* 1994a). Aduceţi-vă aminte, de asemenea, că unul dintre cele mai timpurii reflexe ale sugarului se referă la întoarcerea capului spre obrazul atins, acţiune explicabilă care ajută nou-născutul să găsească biberonul. Se pot stabili relaţii similare între miros şi vedere, ca atunci când bebeluşul se va întoarce spre mirosul laptelui matern (MacFarlene, 1975).

Relaţia existentă între vedere şi atingere este importantă pentru integrarea perceptuală. Sugarii care ajung la un biberon din aria vizuală a acestora, ilustrează modul în care vederea poate activa explorarea tactilă. Bebeluşii nu ajung la obiecte şi nu le pot apuca şi strânge cu precizie înainte de vârsta de 4-5 luni, dar imediat după naştere îşi mişcă braţele în direcţia corectă (Hofsten, 1982; White, Castle şi Held, 1964). Astfel, o oarecare integrare senzorială poate fi observată la naştere, probabil datorită faptului că aceasta are o valoare senzorială. Oare îşi dau seama bebeluşii că analizează acelaşi obiect în moduri perceptuale diferite ? Această întrebare aduce în discuţie chestiunea reprezentării mentale.

Reprezentarea. Două tipuri de reprezentări ne arată cum sugarii pot întrebuinţa modurile perceptuale diferite pentru a forma o reprezentare mentală unică a unui obiect. în primul rând, putem observa dacă bebeluşii pot transfera beneficiul experienţei de la un mod la celălalt. în al doilea rând, putem determina dacă bebeluşii ştiu că acelaşi obiect - precum o cutie muzicală sau un biberon - stimulează două moduri de percepţie (vederea şi auzul, respectiv simţul tactil şi vederea).

După cum s-a notat mai devreme, bebeluşii recurg la perceperea haptică, precum apucarea sau suptul, în vederea explorării simţului tactil. Unele experimente au demonstrat spre exemplu că şi sugarii cu o vârstă foarte fragedă pot transfera informaţiile obţinute din supt în scopul perceperii vizuale a aceluiaşi obiect. Meltzoff şi Borton (1979) au oferit sugarilor de 1 lună oportunitatea de a suge un biberon aspru sau unul moale. Apoi, aceştia au prezentat copiilor imagini paralele cu biberoanele

În mod similar, bebeluşii pot repera o legătură între un sunet şi un eveniment vizual şi se pot uita în mod natural la evenimente care corespund sunetelor percepute de aceştia. Spre exemplu, Spelke (1976) a arătat, în paralel, două filme, sugarilor de 4 luni. Un film a prezentat o persoană jucându-se de-a v-aţi ascunselea, iar celălalt o mână lovind un bloc de lemn şi o tamburină. S-a pus o coloană sonoră care se potrivea cu unul dintre cele două filme. Bebeluşii s-au uitat mai mult la filmul care se potrivea coloanei sonore, sugerând astfel că au recunoscut corespondenţa vedere-sunet.

Bebeluşii pot de asemenea să coreleze evenimentele auditorii şi vizuale, atunci când relaţionarea implică un tempo (sunet) şi ritm (vedere) (Bahrick şi Lickliter, 2000; Bahrick şi Pickens, 1994), iar la vârsta de 4 luni, bebeluşii îşi formează o idee privitoare la tipurile de sunete produse de



Prin intermediul căror moduri perceptuale analizează acest copilaş iepurele ? Ce a trebuit să se întâmple înainte ca acest copil să poată forma o reprezentare mentală pentru

Atenţia şi acţiunea

Modurile de percepere sunt instrumentele mentale menite să culeagă informaţii despre mediu, iar mintea întrebuinţează aceste unelte de o manieră activă. *Atenţia* reprezintă culegerea unor informaţii, dar nu în

Teme de gândire şi de discuţie
Cercetările demonstrează că percepem pentru a acţiona. Se aplică această generalizare persoanei tale în activităţile cotidiene? Cum s-ar putea aplica aceasta pentru existenţa unui

mult decât atât, perceperea ghidează acţiunea, deoarece perceperea este un mijloc de atingere a scopului operând într-un mod eficient asupra lumii: „percepem pentru a acţiona şi acţionăm pentru a percepe” (Pick, 1992, p. 271). Cum afectează acţiunea perceperea şi cum influenţează perceperea acţiunii ?

Dezvoltarea atenţiei. Chiar şi nou-născuţii percep sunetele şi imaginile. Corpurile acestora devin mai liniştite, se opresc din ceea ce fac (precum suptul), îşi deschid ochii, iar frecvenţa ritmului cardiac se reduce. Aceste schimbări ale comportamentului par să optimizeze reactivitatea bebeluşului la stimuli. Descris pentru prima dată de către Sokolov (1960) ca reflex de orientare, aceste schimbări pot fi observate spre exemplu, atunci când nou-născuţii percep luminile în stare de mişcare, sunetele ce se schimbă treptat sau sunetele cu o frecvenţă joasă (Haith, 1966). Totuşi, dacă stimulii fizici sunt mult prea intenşi sau schimbările se produc prea brusc, sugarii îşi închid ochii devenind agitaţi, iar frecvenţa ritmului cardiac înregistrează o creştere semnificativă - o reacţie de apărare numită reflexul de apărare (Graham şi Clifton, 1966). Reflexele de orientare şi de apărare ar putea fi cele mai timpurii forme de atenţie pozitivă şi negativă ale bebeluşului.

Sugarii dezvoltă de asemenea atenţia selectivă - abilitatea de a se concentra pe un singur stimul mai mult decât pe un altul. Chiar şi

Reflex de orientare
Reacţie naturală faţă de stimulii noi care sporeşte procesarea acestora şi include orientarea ochilor şi urechilor pentru a optimiza receptarea stimulilor, inhibarea activităţii continue şi o întreagă serie de schimbări fiziologice.

Reflex de apărare
Reacţie naturală faţă de stimuli noi cu tendinţă de a proteja organismul faţă de stimularea ulterioară şi care ar putea include orientarea receptorilor stimulilor departe de sursa stimulului, dar şi o întreagă serie de schimbări fiziologice.

Atenţie selectivă
Concentrare asupra unui stimul sau eveniment cu desconsiderarea altor stimuli şi evenimente.

celule (Haith, 1980, 1991). Astfel de reguli arată că din cele mai timpurii momente ale existenţei externe ale nou-născutului, acţiunea afectează percepţia, la fel cum şi percepţia afectează acţiunea.

Acţiunea poate de asemenea să influenţeze percepţia. Studiile recente indică faptul că sugarii pot anticipa evenimente perceptuale înainte ca acestea să se producă, prin intermediul formării speranţelor (Haith, 1994; Haith, Wentworth şi Canfîeld, 1993, Wentworth, Haith şi Hood, 2002). în cadrul acestor experimente, sugarii văd imagini atractive ce sclipesc pe ecranul unui computer într-un mod dinainte stabilit - spre exemplu, stânga-dreapta-stânga-dreapta. Aceştia pot învăţa secvenţa cu rapiditate şi încep să privească următoarea poziţionare înaintea apariţiei imaginii. După mai puţin de un minut de experienţă cu astfel de serii, majoritatea copiilor îşi mişcă privirea, pe parcursul perioadei de întârziere, spre locul unde următoarea imagine îşi va face apariţia.

La vârsta de 2 luni, pruncii demonstrează un astfel de comportament de anticipaţie pentru un model de alternanţă simplă; la vârsta de 3 luni pot învăţa secvenţe mult mai complexe. Abilitatea de a anticipa evenimente viitoare reprezintă o componentă a multor tipuri de activitate cognitivă pe durata întregii vieţi (Haith, 1994). în aparenţă, o astfel de „procesare intuitivă” începe foarte devreme. Odată cu înaintarea în vârstă a copiilor, sursa controlului atenţiei trece de la stimulii de natură externă la autoreglare bazată pe ţelurile şi intenţiile proprii ale individului. Flavell (1985) a identificat patru aspecte importante ale atenţiei care se dezvoltă odată cu vârsta.

1. *Controlul* atenţiei se îmbunătăţeşte odată cu vârsta, pe măsură ce perioada atenţiei creşte, iar cea a neatenţiei descreşte. Spre exemplu, copiii mai mici de 2,5 ani sunt cu uşurinţă distraşi de la vizionarea programelor TV de jucării şi de alte evenimente din cameră. Cu toate acestea şi încă destul de devreme, aţi putea întâmpina dificultăţi în a-i desprinde de micul ecran (Anderson *et al.,* 1986; Ruff, Capozzoli şi Weinberger, 1998).

Temă de gândire şi de discuţie

Aveţi strategii de canalizare a atenţiei? Sunt aceleaşi strategii de obicei disponibile pentru sugari şi copii tineri? De ce sau de ce nu?

pereche avea case identice sau diferite. Cercetătorul a înregistrat fixaţiile şi mişcările oculare ale copiilor (Vurpillot *et al.,* 1975). Fiecare casă avea mai multe ferestre de formă diferită şi cu decoraţiuni diversificate. O exemplificare amănunţită a caselor necesita o comparaţie a fiecărei ferestre în parte.

S-au descoperit diferenţe frapante ale eficienţei între copiii cu vârste de la 4 la 9 ani. Copilul cel mai mic părea să nu dispună de un plan sau de o abordare sistematică a sarcinii: în loc să compare trăsăturile corespondente dintre două case, copilaşul se uita deseori, într-o succesiune aleatorie, la trăsăturile diverselor locuri şi nu verifica toate caracteristicile înainte de a decide dacă poate fi vorba de o asemănare a caselor. Pe de altă parte, copiii mai mari au analizat trăsăturile comparabile, verificând în mod siste matic fiecare pereche, înainte de a lua o hotărâre de similaritate. Aceştia erau într-o egală măsură mai eficienţi, punând punct inspecţiei de îndată ce ferestrele le permiteau să spună „diferit" (Vurpillot şi Bail, 1979).

De obicei, studierea observaţiilor vizuale şi ale altor activităţi de percepţie reliefează faptul că, în ceea ce îi priveşte pe copii, aceştia sunt mai atenţi la culegerea informaţiilor, mai flexibili în căutare, mai puţin neatenţi odată ce trec de la grădiniţă la şcoala primară (Ruff şi Rothbart, 1996). Astfel de studii evidenţiază într-o egală măsură şi legăturile dintre atenţie şi învăţare şi rezolvarea de probleme. Diferenţele individuale ale atenţiei la orice vârstă reprezintă o motivaţie graţie căreia unii copii învaţă mult mai eficient decât alţii.

Diferenţele culturale influenţează de asemenea tiparele de atenţie ale copiilor. Barbara Rogoff şi colegii săi (Chavajay şi Rogoff, 1999 ; Rogoff *et al.,* 1993) au studiat copilaşii (nou-născuţi cu vârste cuprinse între 12 şi 14 luni) din Statele Unite ale Americii şi Guatemala în situaţii cu mai mulţi stimuli posibili şi evenimente interesante. Copilaşii din Guatemala erau mai capabili decât confraţii lor americani să urmărească în acelaşi timp două sau trei evenimente în curs de desfăşurare, decât să se concentreze pe un singur

Tulburarea hiperactivităţii cu deficit de atenţie (ADHD) Deficienţă de dezvoltare caracterizată prin dificultatea de menţinere a atenţiei, cu comportament impulsiv şi hiperactivitate

clinic caracterizat prin aceste tipare de comportament. (Tulburarea de comportament cu deficit de atenţie [ADD] este aceeaşi condiţie, dar fără prezenţa hiperactivităţii.)

Copiii cu ADHD reuşesc să fie atenţi cu mare dificultate, iar deseori au un comportament hiperactiv şi impulsiv. Copiii cu ADHD netratat se vor descurca probabil foarte slab la şcoală şi ar putea de asemenea avea dificultăţi în ceea ce priveşte relaţiile interpersonale. ADHD apare devreme în perioada copilăriei şi poate dura toată viaţa, cu simptome persistente în perioada maturităţii la 40% din copiii afectaţi (Mannuzza şi Klein, 2000). În plus, copiii cu simptome ADHD continue manifestă un risc mai mare de dezvoltare ulterioară a comportamentelor antisociale şi a deficienţei organice cognitive. Totuşi, cu un tratament adecvat, majoritatea copiilor suferinzi de ADHD sunt capabili să funcţioneze într-un mod corespunzător când ajung la maturitate, să obţină o slujbă satisfăcătoare, să atingă ţeluri educaţionale şi vocaţionale elevate şi să nu arate nici un fel de urmă de deficienţă comportamentală sau emoţională la maturitate (Mannuzza şi Klein, 2000).

Diagnosticul de ADHD a devenit ceva foarte obişnuit. Aprecierile curente ale procentajului de persoane bolnave de ADHD din Statele Unite ale Americii sunt de 5 % pentru copiii cu vârsta de şcolarizare şi de 3% pentru adulţi. Întrucât poate avea complicaţii, precum probleme de memorie, deficienţa de comportament, alte dizabilităţi de învăţare sau depresie, ADHD ar putea fi dificil de diagnosticat. Datorită acestui fapt, procentajele sunt uneori furnizate ca o gradaţie cuprinsă între 4 şi 12% (American Academy of Pediatrics, 2000). Băieţii sunt mai des diagnosticaţi decât fetele cu această tulburare. Nu se ştie cu siguranţă dacă această disparitate reflectă o diferenţă reală între sexe sau doar faptul că băieţii sunt mai susceptibili de a arăta comportamente deranjate care duc la examinarea clinică (Gaub şi Carlson, 1997). Diferenţele de gen sunt marcate mai ales atunci când rapoartele profesorului reprezintă temeiul de identificare al copiilor în ceea ce priveşte evaluarea (Campbell, 2000).

Cauza precisă a ADHD rămâne controversată (Fraone şi Biedermann, 2000 ; Joseph, 2000). Dovezile sugerează că în majoritatea cazurilor atât natura, cât şi creşterea au o contribuţie clară în acest sens. Faptul că sindromul ADHD are tendinţa de a acţiona în familii sugerează o componentă biologică. Aproximativ 50% dintre copiii cu ADHD au o rudă suferindă de ADHD, de obicei unul dintre părinţi (în mod special tatăl) sau un frate sau soră (Silver, 1999). în cadrul unui studiu, 51% dintre perechile identice de gemeni manifestă această deficienţă (Goodman şi Stevenson, 1989).

Mai multe dovezi ale importanţei factorilor biologici reies din studiul geneticii şi a structurii şi funcţionării creierului. De exemplu, o genă asociată cu sindromul ADHD este răspunzătoare de „căutarea de nou". Oamenii de ştiinţă speculează că această trăsătură ar fi putut să confere unui strămoş de-al nostru avantaje pe parcursul evoluţiei umane, întrucât l-ar fi ajutat la găsirea de noi căi de adaptare la provocările mediului. Aproximativ 50% din copiii cu ADHD manifestă forma recesivă a

sangvine din aceste regiuni permit diagnosticarea diverselor tipuri de ADD/ADHD, permiţând astfel un tratament mai eficient.

Experienţa poate fi de asemenea importantă. Copiii ar putea fi expuşi la agenţi teratogeni precum alcoolul sau drogurile, care ar putea mima sau exacerba caracteristicile ADHD (Silver, 1999). De asemenea, copiii suferinzi de ADHD care pleacă de acasă pot fi caracterizaţi de niveluri ridicate ale stresului în urma pedepselor date de părinţi (Berman şi Siegel, 1994 ; Jacobvitz şi Sroufe, 1987). Astfel, metodele aplicate în educaţie ar putea contribui la problemele copilului. în acelaşi timp, prezenţa unui copil dificil generează într-o egală măsură o stare de stres pentru părinţi, ale căror încercări de a se descurca pot să complice problemele copilului (Campbell, 2000).

Dintre sfaturile generale pentru părinţii şi profesorii copiilor cu ***WD ADHD amintim:***

- utilizarea mediilor structurate vi a cmisisicnioi in ceea ce priveşte rutina pentru a-i ajuta pe copii să lolore/e schimbarea;
- **împărţirea sarcinilor în componenie mici ţi turni/area siraicjuilor de orĉani/ure a**
- întrebuinţarea culorilor, tormelor Ti lexturilor sau a al mi stimuli v i/u.ili şi tactili pentru a-i ajuta pe copii să se nrgaui/c/c:
- reducerea elementelor dMurhaioare ti .i iui:nărului şi intensităţii

în momentul de faţă nu există nici un tratament definitiv şi garantat pentru tratarea ADHD şi nici cele mai bune programe de tratament nu pot garanta reuşita pe termen lung. însă, în ultimii ani, au fost observate progrese semnificative în ceea ce priveşte abilitatea noastră de a ajuta copiii şi familiile să facă faţă acestei tulburări des întâlnite şi grave din

Verjficaţi-vă cunoştinţele..

După cum se poate observa, aşa cum atât natura, cât şi creşterea pot contribui la apariţia sindromului ADHD, încercările de a-i ajuta pe copiii cu ADHD ar putea urma căile biologice şi de mediu. începând cu anii 1930 au fost folosite medicamente stimulative precum Ritalin pentru tratamentul ADHD. Acest tratament produce îmbunătăţiri în aproximativ 80% din cazuri prin descreşterea nivelurilor de activitate şi prin sporirea atenţiei (Silver, 1999). Reacţiile adverse negative pot fi deseori controlate prin reducerea dozajului sau prin combinarea cu medicamente secundare, precum antidepresivele, deşi în anul 2004 rapoartele clinice au făcut ca US Food and Drug Administration (2004) să descurajeze utilizarea acestora în cazul copiilor şi adolescenţilor. Medicamentele non-stimulative noi pentru copiii cu vârsta de peste 6 ani

Caseta 5.4. *Modelul contextual al abilităţilor timpurii ale sugarilor*

Sugarul se naşte cu abilităţi biologice legate de organizarea comportamentală, dezvoltarea punctelor de reper în evoluţia motoare şi a abilităţilor perceptuale timpurii.

Cadrul familial şi casnic

Cum structurează adulţii orarul veghe-somn pentru sugari şi copiii mici?
Părinţii dorm împreună cu sugarul?
Ce fel de experienţe de percepţie le sunt oferite copilaşilor?

- **Sugarii şi copilaşii interacţionează de obicei cu adulţii în cadrul unei relaţii diadice? Care ar putea fi efectul acestora asupra modului în care copiii învaţă să îşi distribuie atenţia?**

Influenţele socioeconomice

Părinţii şi şcolile au resursele necesare pentru a furniza sugarului şi copilaşului o gamă variată de experienţe care stimulează dezvoltarea motoare şi perceptuală într-o varietate de moduri?

Influenţele culturale

- **Care sunt marile speranţe culturale privitoare la dormitul împreună cu copilul, orarele somn-trezire pentru copiii mici, dezvoltarea deprinderilor motoare şi a experienţelor perceptuale?**

Obiectivul de învăţare 5.3 : *conturarea zonelor de dezvoltare perceptuala in pruncie.*

Trimiteri la/alte capitole

In capitolul 10 puteţi afla despre modul în care televizorul poate influenţa dezvoltarea ***ADHD.***

1. Cum interacţionează factorii biologici şi mediul pentru a modela dezvoltarea percepţiilor ?
2. Care sunt abilităţile etalate de către nou-născut cu privire la atingere, miros, gust şi sensibilitate vestibulară ?
3. Cum şi ce văd şi aud sugarii?
4. Ce ştim despre abilitatea sugarilor de a percepe obiectele ?
5. Cum dezvoltă sugarii o abilitate de a integra aporturile senzoriale?
6. Cum se dezvoltă atenţia în perioada pruncieii şi copilăriei?
7. Care sunt unele cauze şi consecinţe ale deficienţelor de atenţie precum

Rezumatul capitolului 5

Obiectivul de învăţare 5,1
Descrierea modalităţilor de organizare a comportamentului sugarului la naştere

1. Ce stări de activare prezintă copilul?

Există şase stâri de ***activare a sugarilor*** sau de vigilenţă : (1) somn liniştit sau profund; (2) somn activ sau uşor ; (3) somnolenţă ; (4) inactivitate vigilentă ; (5) activitate vigilentă; şi (6) plâns.

2. Cum se schimbă ciclul de somn-veghe al copilului în primele sale luni de viată?

Sugarii se ***adaptează treptat*** la ciclul de luminăîniuneric de 24 de ore. Perioadele de somn devin mai lungi în timpul nopţii la vârsta de 5 sau 6 săptămâni, pe măsură ce perioadele de veghe cresc în timpul zilei. în perioada de la 12 la 16 săptămâni, programul de somn din timpul nopţii şi de veghe din timpul zilei se stabileşte în totalitate.

3. Cum schimbă cultura aşteptările noastre cu privire la modul în care copilul ar trebui să doarmă ?

Dacă un bebeluş doarme sau nu împreună cu părinţii săi este un fapt care evocă emoţii puternice. Totuşi, riscurile şi beneficiile dezvoltării sunt citate pentru ambele metode de somn. Printre familiile păturii de mijloc a societăţii americane, regula este ca bebeluşii să doarmă singuri. Aceasta este văzută ca un mijloc de a construi independenţa sugarului. Pentru alte grupuri de americani şi în ţări din toată lumea, bebeluşii dorm mai degrabă cu părinţii sau cu fraţii şi surorile acestora. Controversele privitoare la dormitul împreună cu părinţii au dus la formarea a două puncte de vedere contradictorii : abordarea comportamentală ***lasă-l să plângă*** elaborată de Ferber şi abordarea ***părinţilor hiperprotectivi*** elaborată de Sears.

4. Ce este un reflex? Care sunt unele dintre reflexele nou-născutului?

Un reflex reprezintă un ***comportament înnăscut*** sau un model comportamental. Reflexe precum respiraţia şi clipirea sunt esenţiale pentru supravieţuire, în timp ce altele ar fi putut servi unor funcţii de supravieţuire importante într-o anumită perioadă a evoluţiei. De exemplu, reflexul tactil de orientare, in care copilaşul îşi întoarce capul spre partea unde este atins obrazul, dispare de obicei la vârsta de 3-4 luni. în mod similar, reflexul palmar, care motivează bebeluşul să apuce sursa presiunii plasată pe mână era adaptat bebeluşilor strămoşilor noştri, care aveau nevoie să se lipească de mamele acestora pe măsură ce mergeau. Acest reflex dispare de asemenea la vârsta de 3-4 luni.

5. Cum diferă comportamentele determinate congenital de reflexe?

6. Ce funcţii îndeplinesc privitul, suptul sau plânsul în procesul de dezvoltare al copilului?

Un reflex este un răspuns la un stimul, în timp ce activităţile care sunt iniţiate de către nou-născut şi derulate pe parcursul unei perioade considerabile de timp sunt comportamente ***organizate congenital.*** Privirea, suptul şi plânsul reprezintă exemplificări ale acestor tipuri de comportamente. Toate sunt bine organizate şi uneori nu sunt deduse printr-un stimul identificabil discret.

primare a sugarilor de explora lumea, mai ales pe măsură ce devin mai buni la apucatul şi descoperirea de noi obiecte. Suptul acţionează ca un tampon împotriva durerii şi suprastimulării. Plânsul coordonează respiraţia, vocalizarea şi tensiunea musculară într-un tipar ritmic. Acesta reprezintă o formă de comunicare extrem de importantă pentru nou-născut. Tipuri de plâns diferite comunică mesaje diverse.

Obiectivul de învăţare 5.2 Dezvoltarea deprinderilor motoare în pruncie şi copilărie

1. Ce succesiuni de tipare generale sunt arătate de către copiii mici în achiziţia deprinderilor motoare?

2. Care sunt exemplele de puncte de răscruce în succesiunea dezvoltării motoare?

3. Cum reuşeşte contextul cultural să modeleze dezvoltarea motoare timpurie?

4. Care este metoda sistemelor dinamice a dezvoltării

5. Cum continuă deprinderile motoare să se dezvolte în perioada copilăriei?

Deprinderile motoare privesc dezvoltarea posturală şi locomoţia, ceea ce implică controlul trunchiului corpului şi coordonarea braţelor şi picioarelor pentru locomoţie. Acestea se referă de asemenea la abilitatea de a folosi mâinile pe post de unelte pentru mâncat, construit sau explorat. înţelegerea dezvoltării abilităţilor motoare este ghidată de două principii. în primul rând, controlul asupra corpului se desfăşoară într-o direcţie pornind de la cap spre picioare ***(cefalocodală).*** în cel de-al doilea rând, dezvoltarea se produce de o manieră ***proximodistală*** ; părţile corporale cele mai apropiate de centrul corpului sunt controlate înaintea părţilor mai depărtate de corp.

Un punct de răscruce este reprezentat ***de vârsta medie de dobândire*** a unei anumite abilităţi de dezvoltare. în ceea ce priveşte atingerea voluntară, momentele importante din dezvoltare sunt preatingerea, folosirea strângerii ulnare, transferarea unui obiect dintr-o mână în alta şi apucarea obiectelor între degetul mare şi cel mic.

Experienţele diferite de creştere a copilului, uneori asociate cu diverse practici culturale, pot afecta ***sincronizarea*** dezvoltării motoare. De exemplu, în medie, copiii africani stau jos, în picioare şi merg cu o săptămână sau cu mai multe mai devreme decât sugarii americani. Acesta ar putea fi rezultatul acţiunii părinţilor africani care inventează mijloace prin care sugarul poate practica astfel de abilităţi de dezvoltare. Mamele din Jamaica furnizează tipuri asemănătoare de stimulare fizică timpurie.

Abordarea ***sistemelor dinamice*** a propus ca atât natura, cât şi creşterea să contribuie la dezvoltarea abilităţilor motoare. Conform acestei abordări, elementul crucial care uneşte aporturile factorilor biologici şi de creştere şi care stimulează dezvoltarea unei anumite abilităţi, este reprezentat de sarcina sugarului. în vederea îndeplinirii sarcinilor pruncie (dorinţa de a ajunge, apucarea, mişcarea sau agitatul lucrurilor), bebeluşii învaţă diverse comportamente motoare. Abilităţile sunt dezvoltate în funcţie de sarcina disponibilă, ceea ce include dificultatea sa şi motivaţia copilului de a o realiza şi nu în ultimul rând abilităţile fizice posedate deja de către

[illegible]

Bebeluşii de doar câteva zile pot deosebi vocea maternă de alte voci feminine străine. Sugarii sunt cu precădere sensibili la caracteristicele sunetelor importante pentru perceperea lingvistică, preferând să asculte sunete care fac parte din gama frecvenţei suntelor de voce umană. Nou-născuţii sunt capabili să perceapă localizarea generală a sunetului, întorcându-şi privirea şi capul spre sursa zgomotului.

Obiectivul de învăţare 5.3

Conturarea zonelor de dezvoltare perceptuală

[illegible]

... energii în general, cu cât o abilitate de percepţie apare mai devreme în cursul dezvoltării, cu atât este mai puţin probabil ca aceasta să fie dobândită prin experienţă. Odată cu acumularea experienţei, sugarii şi copiii devin mai pricepuţi în ceea ce priveşte detectarea informaţiilor disponibile în stimularea senzorială şi percep lumea cu mai multă precizie.

Conform lui Piaget, modurile senzoriale sunt în mare parte separate în momentul naşterii, iar bebeluşul le integrează doar prin experienţă. Alţi teoreticieni sunt de părere că există, încă din momentul naşterii, o oarecare ***coordonare a simţurilor.*** Cercetările desfăşurate susţin ambele puncte de vedere. Bebeluşii folosesc explorarea şi reprezentarea pentru a integra informaţiile senzoriale.

[illegible]

Ne este greu să ştim cu exactitate ceea ce văd bebeluşii întrucât este dificil să comunicăm cu uşurinţă cu sugarii. Cu toate acestea, prin măsurarea duratei de timp în care un bebeluş se uită la o imagine în comparaţie cu o alta, ...

4. Ce ştim despre abilitatea sugarilor de a percepe obiectele?

1. Cum interacţionează factorii biologici şi mediul pentru a modela dezvoltarea percepţiilor?

5. Cum dezvoltă sugarii o abilitate de a integra aporturile senzoriale?

2. Care sunt abilităţile etalate de către nou-născuţi cu privire la atingere, miros, gust şi sensibilitate vestibulară?

6. Cum se dezvoltă atenţia în perioada prunciei şi copilăriei?

7. Care sunt unele cauze şi consecinţe ale deficienţelor de atenţie precum ADHD?

3. Cum şi ce văd şi aud sugarii?

Capitolul 6

Creierul, dezvoltarea fizică şi sănătatea

CREIERUL

Obiectivul de învăţare 6.1. Descrierea structurii şi a funcţiilor creierului şi prezentarea dezvoltării creierului în copilărie

Structura creierului
Dezvoltarea creierului
Specializarea emisferelor
Dezvoltarea creierului şi primele experienţe
Cercetare şi societate: *Imagistică medicală a creierului*

DEZVOLTAREA FIZICĂ

Obiectivul de învăţare 6.2. Descrierea tiparelor de creştere şi maturizare în cadrul dezvoltării şi a factorilor care le influenţează
Modificările în dezvoltarea fizică de-a lungul timpului şi în funcţie de poziţia geografică Diferenţele individuale în ceea ce priveşte rata de creştere
• *Genul* • *Factorii genetici* • *Malnutriţia şi bolile* Modificările proporţiilor corpului şi constituţiei Modificările la pubertate şi apariţia lor Atitudinile culturale şi sociale faţă de pubertate

SĂNĂTATEA FIZICĂ PÂNĂ LA VÂRSTA DE 1 AN

Obiectivul de învăţare 6.3. Analiza factorilor importanţi care afectează sănătatea fizică până la vârsta de 1 an Mortalitatea infantilă Alimentaţia
• *Alimentaţia* • *Alăptarea' Perspectivele culturale ale înţărcării şi hrănirii copilului*
■ *Malnutriţia* Discuţii : *Discuţii cu un nutriţionist de familie*

Imunizarea şi îngrijirea medicală a copilului Sindromul morţii subite a sugarului

SĂNĂTATEA FIZICĂ ÎN COPILĂRIE ŞI ADOLESCENŢĂ

Obiectivul de învăţare 6.4. Identificarea şi descrierea unor probleme de sănătate din copilărie şi adolescenţă din zilele noastre Activităţile fizice şi sportul
Obezitatea
Tulburările de alimentaţie Consumul şi abuzul de substanţe
Aplicaţii: *Doar spunem nu? Adolescenţii, sexualitatea şi societatea*

A semenea majorităţii băieţilor de 8 ani, lui Justin Lamar Washington îi place să meargă cu ZJV bicicleta, să înoate şi să se joace cu prietenii lui. Justin tocmai şi-a încheiat misiunea de # «ambasador naţional pentru organizaţia caritabilă *March of Dimes.* A fost singurul copil care a avut rol de ambasador doi ani la rând.

După toate indiciile, Justin este acum un copil normal şi sănătos, dar. aşa cum sugerează şi alegerea sa pentru *March of Dimes,* copilăria sa nu a fost în nici un caz una obişnuită sau uşoară, într-adevăr, Justin a depăşit obstacole cu care s-au confruntat puţini copii.

Datorită mai multor sarcini pierdute, mama lui Justin a luat diverse măsuri când a rămas însărcinată cu Justin, restricţionând activitatea fizică şi mergând la doctor săptămânal pentru control. în ciuda acestor precauţii, a intrat în travaliu în luna a cincea, iar doctorii au reuşit să amâne naşterea pentru o scurtă perioadă. Justin s-a născut cu patru luni înainte de termenul normal. A avut 700 de grame:

Până recent, copiii la fel de mici şi slabi ca Justin nu ar fi supravieţuit. Supravieţuirea lui Justin nu a venit cu uşurinţă. A stat primele patru luni din viaţă în spital, respirând cu ajutorul unui aparat special marea majoritate a timpului, deoarece plămânii săi nu puteau funcţiona singLri. Timp de 48 de zile a fost hrănit intravenos. A suferit operaţii cu laser intestinale, de hernie şi la ochi. A fost tratat pentru anemie şi funcţionare temporară precară a ficatului. Când a ajuns într-un final acasă la patru luni, majoritatea echipamentului medical l-a însoţit. Justin a crescut cu mare greutate şi a ajuns suficient de puternic pentru a fi desprins de aparatură pentru a avea o creştere şi dezvoltare normală, în mod evident, cazul lui Justin este un triumf al ştiinţei medicale actuale. Este de asemenea o mărturie că până şi cel mai mic copil - şi familia sa - poate avea

Acest capitol se concentrează pe dezvoltarea fizică a copilului, sănătate şi factorii care afectează acest proces. Datorită faptului că dezvoltarea fizică depinde în mod crucial de maturizarea creierului, este prezentat la început modul de dezvoltare şi operare a creierului. Este prezentată apoi nu numai dezvoltarea fizică, dar şi maturizarea, probleme de sănătate şi stare de bine. Este acordată o atenţie specială nu numai cursului obişnuit de dezvoltarea fizică, ci şi factorilor care influenţează starea generală de sănătate şi bine a copilului, în pruncie, acordăm o atenţie impact dramatic asupră stării de sănătate a copiilor din toată lumea, precum alimentaţia, vaccinările, programul de somn, mortalitatea infantilă. în copilărie şi adolescenţă ne concentrăm pe factorii care prezintă un interes special pentru starea de sănătate generală a copiilor din Statele Unite: activitatea fizică, obezitatea, dereglările de alimentaţie şi abuzul de droguri. Prin abordarea acestor probleme de sănătate vom atinge un nivel ridicat de înţelegere al dezvoltării fizice a copiilor şi măsura în care este afectată de lumea socială şi culturală în care trăiesc.

Creierul

Obiectivul de învăţare 6.1
Descrieţi structura şi funcţiile creierului şi prezentaţi dezvoltarea creierului în copilărie

Neuron
Celulă nervoasă, alcătuită din corpul celulei, axon şi dendrite. Neuronii transmit activitatea de la o parte a sistemului nervos la alta

începem studiul nostru despre dezvoltarea fizică cu creierul. Dezvoltarea creierului reflectă puterea biologică, dar şi a mediului. Parte centrală a oricărui aspect al dezvoltării şi a oricărui tip de funcţie umană, creierul include aproximativ 100 de miliarde de celule nervoase sau neuroni. Fiecare celulă are o medie de 3 000 de conexiuni cu alte celule, ceea influenţată de moştenirea genetică, precum şi de experienţa individuală.

Structura creierului

Precum toate celelalte celule, fiecare neuron are un nucleu şi un corp al celulei, dar neuronii sunt unici în rândul celulelor deoarece dezvoltă prelungiri în ambele părţi, aşa cum este arătat în figura 6.1. În partea de influx, prelungirile numite **dendrite** formează deseori încrengături care arată ca rădăcinile plantelor. Prelungirea de propagare exterioară, numită **axon** seamănă cu un fir lung. Axonii sunt deseori acoperiţi de o teacă de acizi graşi, **mielina,** care îi protejează şi sporeşte viteza de transmisie. Celulele nu se ating una de cealaltă, dar sunt separate de zone de contact umplute cu lichid, numite **sinapse.** Informaţiile sunt transmise de-a lungul neuronului asemenea curentului electric şi trec prin sinapse odată cu fluxul substanţelor chimice denumite **neuro-transmiţători.**

Neuronii nu sunt singurele celule ale creierului. Jumătate din ... **Celulele gliale** ... umple spaţiul dintre neuroni şi sângele care hrăneşte celulele nervoase. Celulele gliale fo... scutul de mielină din jurul a... gliale sunt cu mult mai numeroa... prolife-rarea acestora ... dezvoltarea creierului după perio...

Creierul are trei părţ... **Trunchiul cerebral** include cerebelul, care controlează echi...

Trunchi cerebral
Parte inferioară a creierului, cea mai apropiată de măduva spinării; include cerebelul; cu rol important în menţinerea echilibrului şi a coordonării.

Mezencefal
Parte a creierului care se găseşte deasupra trunchiului cerebral; are rol de staţie de transmisie şi zonă de control pentru respiraţie şi glutiţie, include o parte din centrele auditive şi vizuale.

Encefal
Parte superioară a creierului; include ambele emisfere ale creierului şi interconexiunile dintre ele.

Cortex cerebral
Strat subţire de materie cenuşie care acoperă creierul.

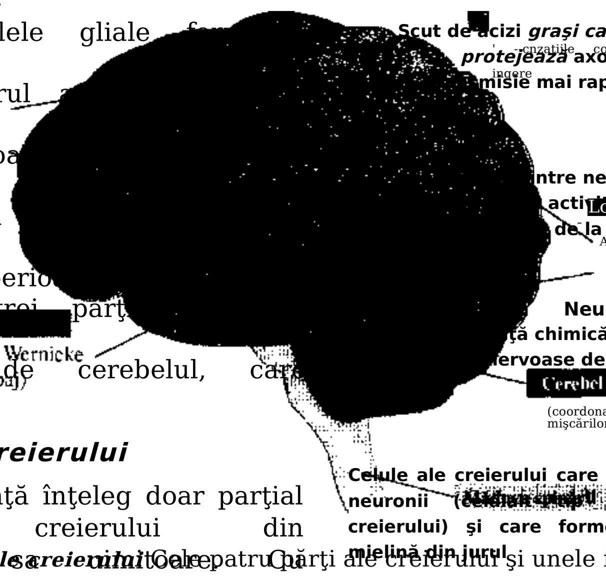


Figura 6.2 *Părţile creierului.* Cele patru părţi ale creierului şi unele funcţii ale părţii cunoscute sub numele de cortex cerebral.

Dezvoltarea creierului

Oamenii de ştiinţă înţeleg doar parţial dezvoltarea creierului din complexitatea sa uimitoare. Cu siguranţă genele ...

creierul reprezintă numai doi la sută din greutatea corpului unui adult, estimările sugerează că cel puţin ...% din genomul uman este dedicat creierului (Pennington, 2001). Creierul este la început ca un tub gol. Neuronii se formează de-a lungul pereţilor interiori ai acestui tub şi călătoresc apoi fiecare la locul sau (Kolb, 1989). Perioada cea mai prolifică a formării de neuroni este între săptămânile 10 şi 26 de la concepţie – o perioadă în care creierul fetal produce neuroni cu o viteză de 250 000 pe minut! Creierul produce de fapt mai mulţi ...

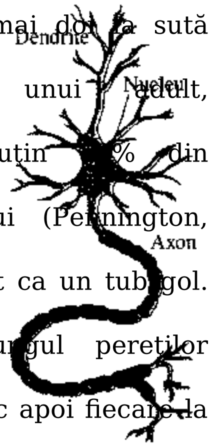


Figura 6.1. *Celulă nervoasă sau neuron*

Dendrită
Prelungire a fibrelor scurte ale corpului celulei într-un neuron. Primeşte impulsurile nervoase de la celulele din apropiere şi le transmite spre corpul celulelor.

Axon
O fibră lungă care vine în prelungirea corpului celulei şi care transmite impulsurile nervoase de la celulă.

Mielină
Scut de acizi *graşi care* înconjoară şi *protejează* axonul ducând la o transmisie mai rapidă a activităţii neuronale.

Sinapse
... între neuroni, prin care activitatea neuronală trece de la o celulă la alta.

Neurotransmiţător
... substanţă chimică care transmite impulsurile nervoase de la un neuron la altul prin sinapsă.

Celule gliale
Celule ale creierului care ajută şi hrănesc neuronii (celulele de bază ale creierului) şi care formează scutul de mielină din jurul axonilor.

Atunci când neuronul şi-a găsit casa, începe etapa a treia, *elaborarea celulei*. în această fază, axonii şi dendritele formează sinapse cu alte celule, un proces care începe în perioada dezvoltării prenatale şi continuă mai mulţi ani după naştere. La fel cum produce mai mulţi neuroni decât va avea nevoie, creierul generează şi mai multe conexiuni sinap... ...le care ... ...ur aproape

Nu cu mult în urma zonei motoare la maturitate ajung şi zonele simţurilor - atingere, vedere şi auz, în această ordine. Formarea mielinei arată cât de matură este o anumită zonă. De exemplu, în zonele care controlează mişcarea fin motoare continuă să se formeze mielina până la aproape patru ani, în timp ce în zonele asociate cu atenţia şi conştiinţa se

Trimiteri la alte capitole

în capitolul 4 a fost prezentat modul în care agenţii teratogeni influenţează dezvoltarea prenatală a fătului. în acest capitol apar informaţii despre cum pot influenţa agenţii teratogeni dezvoltarea creierului.

Specializarea emisferelor

Cele două emisfere ale creierului nu sunt perfect simetrice, sunt mai mult *organizate pe laterală* - ceea ce înseamnă că partea stângă şi partea dreaptă a creierului sunt oarecum specializate (figura 6.4). în general, partea stângă a creierului controlează informaţiile senzoriale şi mişcările motoare de pe partea dreaptă a corpului, în timp ce partea dreaptă a creierului controlează informaţiile şi mişcările de pe partea stângă. Mai mult, partea stângă a creierului este de obicei mai specializată pentru

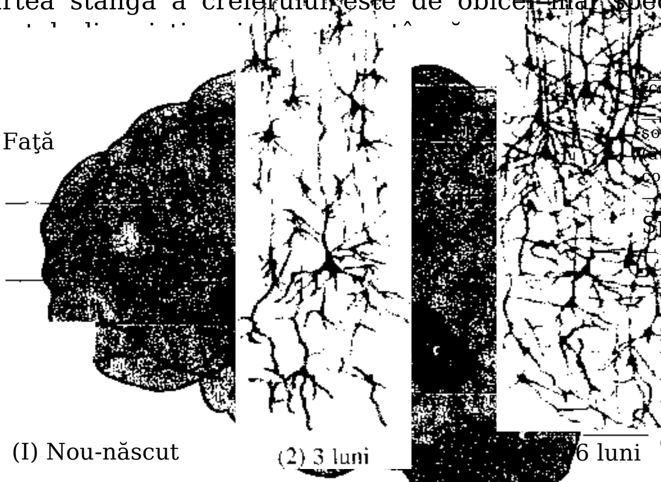


Figura 6.3. ***Dezvoltarea cone... ...simpatice***

Sursa: J.L. Conel, ***Postnatal Development of the Cerebral Cortex***, voi. 1, 1939, voi. 3, 1947, şi ***The Postnatal Development of the Human Cerebral Cortex***, voi. 4, 1951, Harvard University

Partea stângă a creierului uman

Figura 6.4. ***Specializarea emisferelor*** Cele două emisfere ale creierului sunt specializate în funcţiile pe care le deţin. Este prezentată aici specializarea vorbirii şi a înţelegerii, care pentru majoritatea oamenilor este în emisfera stângă.

Creierul fătului creşte mai repede decât oricare alt organ (poate cu excepţia ochiului) şi acest ritm continuă şi în pruncie. La naştere, greutatea corpului copilului reprezintă doar 5 % din greutatea adultului, dar creierul cântăreşte 25 % din echivalentul său de la maturitate. Până la vârsta de 3 ani, creierul ajunge la 80% din greutatea sa finală, în comparaţie cu numai 20% din greutatea corporală, iar până la şase ani, ajunge la 90% (Kolb şi Wishaw, 2003 ; Thatcher *et al.*, 1996).

Creierul nu se maturizează uniform. Prima zonă care se maturizează este aria motoare primară, începând cu zonele care controlează activitatea aproape de cap. Maturizarea înaintează în jos şi aceasta este direcţia cefalocaudală în care acţionează controlul motoriu. în mod similar, zonele

Specializare a emisferelor

Tendinţa părţii drepte sau stângi a creierului de a se specializa cu privire la diferitele funcţii ale abilităţilor.

O ... este oferită de cazurile de răni, afecţiuni ale creierului. Loviturile în emisfera stângă vor duce la probleme de limbaj, mai mult decât cele din ... emisfera dreaptă (Bates şi Roe, 2001).

aceste tehnici arată şi faptul că funcţionarea creierului nu este complet specializată. Majoritatea sarcinilor, inclusiv procesarea limbajului, implică zone din ambele părţi ale creierului (Scott şi Wise, 2003). Specializarea emisferelor arată de asemenea diferenţele individuale. Mai exact, nu toată lumea prezintă dominanţa tipică a părţii stângi pentru limbaj. Unii oameni au o dominanţă în partea dreaptă pentru limbaj, iar unii oameni au dominanţă mixtă. Mai mult, persoanele care au probleme cu performanţele de lectură, acestea sunt deseori asociate cu o dominanţă mixtă sau a părţii drepte pentru limbaj. Copiii cu *dislexie*, de exemplu, dar cu inteligenţă normală sau chiar superioară, au mai multe şanse să prezinte un deficit al dominanţei pe partea stângă decât cititorii normali (Goswami, 2004).

^Trimiteri la alte capitole
În capitolul 13, veţi afla mai multe lucruri despre legătura dintre gen şi specializarea emisferelor creierului.

În cele din urmă, veţi vedea în capitolul 13, diferenţele de gen există cu privire la specializarea emisferelor. Bărbaţii prezintă o specia-

Dezvoltarea creierului şi primele experienţe

Aşa cum am menţionat anterior, mare parte din dezvoltarea creierului implică pierderi pe măsură ce neuronii mor şi conexiunile sinaptice sunt restructurate. Aceste pierderi apar pe scară foarte mare. În perioadele de vârf, pot fi pierdute până la 100 000 de conexiuni sinaptice pe secundă (Kolb, 1995), dar ce anume stabileşte care conexiuni vor supravieţui şi care nu ? Oamenii de ştiinţă cred că răspunsul se află în experienţă.

După cum aţi aflat în acest capitol, cercetătorii au arătat că are loc un fel de supravieţuire darwinistă a celor mai puternici neuroni şi conexiuni sinaptice (Edelman, 1993). Determinarea critică a succesului este utilizarea. Mai exact, conexiunile care sunt folosite mai des au mai multe şanse să supravieţuiască decât cele care nu sunt folosite (Greenough şi Black, 1999; Johnson, 2001).

Plasticitate
Capacitate a creierului de a fi influenţat de experienţă pe măsură ce se dezvoltă.

În perioada dezvoltării prenatale, legăturile neuronale sunt controlate în principal pe cale

creierul tânăr şi imatur posedă o plasticitate mai mare decât creierul adult. Această plasticitate este implicată în abilităţile pe care copiii le dobândesc mai uşor decât adulţii, precum învăţarea mai multor limbi sau a unui instrument muzical. Această plasticitate mai mare este de asemenea principalul motiv pentru care recuperarea în urma unei lovituri la creier este mai mare cu cât apare mai devreme (Kolb, 1989 ; Stiles, 2000). Cu toate acestea, importanţa plasticităţii depăşeşte recuperarea în urma unei traume. Plasticitatea are un rol central în dezvoltarea creierului, deoarece reflectă capacitatea creierului de a fi direcţionat de experienţă.

Procese experienţă-aşteptare
Păstrare a conexiunilor sinaptice din dezvoltarea timpurie prin expunerea la experienţele dintr-un mediu previzibil.

Ce tipuri de experienţă sunt importante ? într-un model al influenţelor, dezvoltarea este afectată de două tipuri de experienţă; procese care aşteaptă experienţa şi procese care depind de experienţă (Greenough şi Black, 1999 ; Greenough, Black şi Wallace, 1987).

Procese experienţă-dependenţă
Creare a conexiunilor sinaptice noi prin expunerea la experienţe specifice individului.

Procesele experienţă-aşteptare sunt legate de experienţele disponibile în orice mediu normal pe care îl va întâlni orice copil. De exemplu, informaţiile vizuale incipiente - vederea - sunt necesare în dezvoltarea vizuală normală. Dacă aceste informaţii nu sunt disponibile în perioada obişnuită a dezvoltării (de exemplu, deoarece copilul a fost crescut în întuneric), atunci cortexul vizual nu se dezvoltă normal. Procesele experienţâ-aşteptare sunt disponibile tuturor membrilor unei specii şi operează pentru a produce similitudini, mai mult decât diferenţe - de a asigura, de exemplu, că toţi membrii dezvoltă acelaşi tip de sistem vizual.

^Trimiteri la alte capitole
în capitolul 4, aţi aflat care sunt elementele primejdioase din perioada prenatală pentru dezvoltarea creierului, precum alcoolul şi alimentaţia precară. în acest capitol luăm în considerare întrebarea de ce este nevoie pentru o dezvoltare optimă a creierului în cazul copiilor cu o evoluţie normală. în capitolul 8 veţi citi despre eficienţa potenţială a materialelor educaţionale create pentru a îmbunătăţi creşterea cognitivă a copiilor mici.

Al doilea tip de experienţă, spre deosebire de primul, va produce diferenţe individuale. Procesele experienţă-dependenţă se bazează pe experienţele specifice care nu sunt



Conexiunile sinaptice dintre neuroni sunt create şi menţinute prin expunere repetată la anumite evenimente. în ce zone ale creierului formează aceşti copii conexiunile sinaptice prin experienţele trăite? (stânga, @® by Jim Champion/ flickr.com;

pentru creierul în dezvoltare sunt agenţii teratogeni precum rubeola sau alcoolul, proasta alimentaţie precum deficienţa de fier sau proteine şi stresul cronic rezultat în urma abuzului sau neglijării. în contrast, tipurile de experienţe timpurii care sunt necesare unei dezvoltări sănătoase a creierului sunt prezente în căminele majorităţii copiilor: interacţiunea cu părinţi ocrotitori şi cu alţi membri ai familiei, obiecte pe care să le manevreze şi să joace cu ele şi oportunităţi de stimulare a învăţării şi comunicării sociale.

Cercetătorii pun accent şi pe faptul că efectele directe ale experienţei asupra dezvoltării creierului nu sunt limitate la primii trei ani de viaţă, ci sunt evidente toată viaţa (Goswami, 2004). De exemplu, studiile de imagistică asupra creierului au dovedit că taximetriştii din Londra prezintă o creştere a cornului lui Ammon, o mică parte a creierului implicată în reprezentarea spaţială şi navigarea (Maguire *et al., 2000).* în mod similar, violoniştii talentaţi prezintă reprezentări neuronale mărite pentru degetele de la

Tehnici de imagistică funcţională. Metode (precum TEP sau IRMf şi EEG) care estimează activitatea creierului asociată cu un anumit comportament.

în ultimii ani âu fost făcute progrese uimitoare în tehnicile de studierea creterului (Casey şl de Haan, 2002'.Johnson. 2002; Nelson şi Luciano. 2001). Aceste **tehnicj de imagistică funcţională** le-au permis cercetătorilor să examineze 'pentru prima dată nu numai anatomia creierului, ci şi *activitatea* acestuia, în timp ce oamenii rezolvă anumite sarcini (Casey. 2002; Taylor 2002).

procedură relativ „invazivă". iar US Food ane Drug Administration interzice în mod expre: utilizarea de rutină a acesteia în cazul copiiloi în zilele noastre, studiile PET pe copii au fos limitate la cazurile clinice în care diagnosticarea justifică utilizarea acestei proceduri.

O tehnică mai uşor aplicabilă este *funcţiona magnetic resonance imaging* sau *fMRI*. Atunc când este activă o zonă a creierului, are loc creştere a circulaţiei şi oxigenării sângelui în acea parte, iar sângsk oxigenat are rezonanţă magnetică mai mare decât sângele neoxigenai Procedura fMRI foloseşte unsuaM puternic pentru a înregistra schimba rile în nivelul de oxigen Figura 6 arata tipul de imagini produse dt fMRI întrebarea studiilor este dacă diferitei zone ale creierului au fost implicate în percepţi, feţei şi potrivirea localizării. Aşa cum arată ima ginea, aceste sarcini au implicat diferite păr ale creierului, iar acest lucru a fost valabil atâ în cazul copiilor, cât şi al adulţilor. Studiut arătat de asemenea o diferenţă de dezvoltare prin faptul câ adulţii au prezentat un model t concentrat de activare decât copiii.

EEG ... mai activă în cazul sarcinilor care implica ... procesarea limbajului. Un tip de ... dintr-o tehnică denumită *positive emission tomography* sau PET. Studiile EEG arată că atunci când este învăţată o limbă mai târziu în viaţă (cum se întâmplă în cazul emigrării), sunt folosite ambele emisfere pentru a procesa informaţiile gramaticale. Prin contrast, învăţarea unei limbi la vârste fragede se bazează în principal pe emisfera stângei pentru procesarea gramaticii (Weber-Fox şi Neville, 1996). Mai mult, oamenii care se nasc orbi folosesc ambele emisfere pentru limbaj şi, de asemenea, procesează vorbirea mai eficient decât persoanele care văd (Rosler şi Neville, 2000).

Studiile PET măsoară activitatea metabolică a creierului prin injectarea unui izotop radioactiv în sânge. Zonele creierului care sunt active în mod special „se aprind" la emiterea radiaţiilor. Iar scanerul PET oferă imagini ale activării. În studierea limbilor, de exemplu, zonele din emisfera stângă s-au dovedit a fi active în procesarea limbii cerute. Datorită faptului că necesită injectarea unei

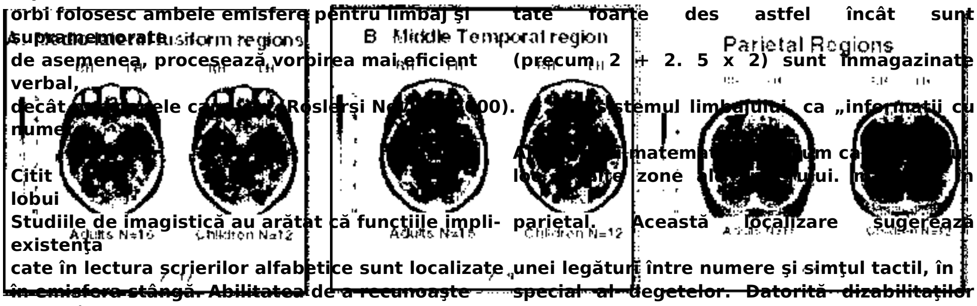


Figura 6.5. *Exemple de imagisticâ prin rezonantă magnetică funciioiuiUi*

Undele radio şi un câmp magnetic puternic sunt folosite pentru a oferi imagini cu circulaţia sângelui si sthimhAijk din pu:ict ite valeu- ..lmnii. l;i nucljil .i-ki i.un 111 nmp ...

Sursu: după A.M. -Passarotti, B.M. Paul, J.R. Bussicre, R.B. liu\um, Jî.C. Wnng si J. Stiles 120)... The IJcvvKipirKrnt irt Taiv qiid luciiEimi ... fMRI ... *Dr liopwut,*

Citit ... Studiile de imagistică au arătat că funcţiile implicate în lectura scrierilor alfabetice sunt localizate în emisfera stângă. Abilitatea de a recunoaşte şi folosi sunetele componente din cuvinte (abilitate fonologică), o abilitate necesară pentru o dobândire eficientă a cititului este localizată zona tempo-parietală. în emisfera stângă. Această parte, implicată şi în procesele de pronunţare şi scriere a cuvintelor pe litere, poate fi localizarea principala a recodării litera-sunet. Copiii cu dislexie, care au de obicei deficiente fonologice, ...

Pentru procesarea diferitelor tipuri de sarcini matematice sunt importante mai multe zone ale creierului. Unele informaţii matematice, ... sunt înmagazinate în sistemul limbajului ca „informaţii cu nume" ... lobul parietal. Această localizare sugerează existenţa unei legături între numere şi simţul tactil, în special al degetelor. Datorită dizabilităţilor matematice numite discalculie, calculele şi rezolvarea problemelor se fac mai greu, pot duce şi la greutati în păstrarea scorului ... metrare; memorarea numelor persoanelor, a străzilor, direcţiilor, localizării şi formulelor; utilizarea banilor şi stabilirea bugetelor şi înţelegerea schemelor şi a proceselor mecanice.

Deşi fMRI ... cat o perioadă mai lungă, ceea ce este dificil pentru copii. Din acest motiv, procedura este rar ... copiii mai mici de 5 sau 6 ani ... tehnică pentru imagistica creierului ... înregistrarea potenţialelor ... activitatea neuronală în urma prezentării unu anumit stimul. Spre deosebire de PET sau fMRI EEG poate fi folosită pentru persoane de oria vârstă sau bebeluşi.

După cum se. poate observa în figura 6:6, aceste noi tehnici imagistice sprijină colectarea unor dat; mai detaliate despre dezvoltare şi diversele abilităt umane (Casey, Davidson şi Rosen, 2002; de Haan ...

Dezvoltarea fizică

Obiectivul de învăţare 6.2
Descrieţi tiparele de creştere şi maturizare în cadrul dezvoltării şi factorii care le influenţează.

Dezvoltarea fizică este unul din aspectele cele mai vizibile ale dezvoltării copilului. Este continuă în toată perioada copilăriei, dar nu are loc uniform. Rata creşterii fluctuează în timp. De exemplu, în capitolul 4 a fost observată rata rapidă de creştere a fătului, care încetineşte

Trimiteri la alte capitole
Resurse de mediu care promovează alimentaţia potrivită şi absenţa bolilor sunt importante pentru creşterea optimă în perioada copilăriei, tot atât de importante precum au fost în perioada prenatală, după cum am subliniat în capitolul 3.

Modificările în dezvoltarea fizică de-a lungul timpului şi în funcţie de poziţia geografică

Modificările în înălţimea adultului au fost studiate în multe ţări. Un exemplu spectaculos vine din Olanda, unde au fost păstrate înregistrări scrise cu înălţimea tuturor adulţilor începând cu 1851 (Fredriks *et al.*, 2000; Van Wieringen, 1986). În 1863, un bărbat olandez înalt de 1,68 metri reprezenta percentila 76 a clasamentelor de înălţime, în 1983, un bărbat de aceeaşi înălţime era abia reprezentantul percentilei 5 (Cole, 2000). În prezent, pentru bărbaţii olandezi, înălţimea medie a crescut din anul 1965 până în prezent de la aproximativ 1,65 metri la aproximativ 1,70 metri. Creşteri similare în înălţimea adulţilor au fost înregistrate în toate părţile lumii. În ultimii ani, s-au câştigat zece milimetri la o decadă pentru bărbaţii din ţările vest-europene, în timp ce creşterile în înălţime din Europa de Est şi Japonia au fost mai mari, de aproape 30 de milimetri pe decadă.

Tendinţă seculară
Modificări de-a lungul timpului în dezvoltarea fizică, precum înălţimea la maturitate sau vârsta

Aceste schimbări în dezvoltarea fizică apărute în timp, denumite tendinţe seculare, reflectă schimbările din societate în starea de sănătate şi prosperitate - într-aşa o măsură încât

Menarha
Instalare a menstruaţiei la fete.

menstruaţiei a scăzut mult în ţările industrializate în ultimii 150 de ani, se pare că s-a stabilizat la o medie mondială de 13 ani. Condiţiile de sărăcie a mediului întârzie menstruala, dar se pare că este o limită fiziologică joasă faţă de vârsta medie (Cole, 2000; Hauspie, Vercauteren şi Susanne, 1997).

În Statele Unite există diferenţe etnice. Datele de la al treilea National Health and Nutrition Examination Survey (Wu, Mendola şi Buck, 2002) arată că în ultimii ani, în medie, fetele de origine africană au ajuns la o vârstă medie de 12,1 ani pentru prima menstruaţie, iar cele de origine europeană la 12,7 ani. Aceste rezultate au fost obţinute după modificarea influenţei greutăţii şi a diferitelor variabile sociale şi economice, toţi aceşti factori influenţând vârsta primei menstruaţii.

Diferenţele individuale în ceea ce priveşte rata de creştere

În afara tendinţelor de creştere a populaţiei care sunt influenţate de accesul la îngrijirile medicale şi alimentaţie, observăm de asemenea variaţii în dezvoltarea fizică, în rândul populaţiei. Aceste variaţii individuale sunt cauzate de factori precum gen, genetică şi perioade de boală sau malnutriţie.

Genul. Figura 6.7 arată adulţii cu creştere medie pentru bărbaţi şi femeile din Statele Unite. Băieţii şi fetele au aproape aceeaşi înălţime până la vârsta de 10 ani. Un impuls de creştere sau o perioadă de creştere rapidă apare de obicei între 10 şi 12 ani pentru fete şi între 12 şi 14 pentru băieţi. Această diferenţă de medie de vârstă între băieţi şi fete este şi dovada unei observaţii obişnuite şi anume că fetele sunt mai înalte decât băieţii la gimnaziu şi primii ani de liceu. Acest fapt se inversează câţiva ani mai târziu, dar nu fără a produce anumite stări de anxietate în rândul băieţilor la această vârstă. În America de Nord şi partea de nord şi vest a Europei, creşterea în înălţime este aproape finalizată la 15,5 ani la fete şi 17,5 ani la băieţi, după această perioadă sunt adăugate mai puţin de 2% din creştere (Malina, 1990; Tanner, 1990).

După cum puteţi observa, nu există o rată normală de creştere, numai o creştere între limite normale. Şi, tocmai când persoanele ajung la înălţimea şi greutatea finală, ratele de creştere ar putea diferi. Aceste diferenţe de avânt de creştere vor însoţi probabil şi diferenţele de vârstă ale pubertăţii.

Factorii genetici. Genele joacă un rol major în creşterea şi maturizarea noastră fizică. Astfel, copiii tind să semene cu părinţii lor - părinţii înalţi au de obicei copii mai înalţi decât părinţii mai scunzi. Factorii genetici pot fi observaţi în studiile despre gemeni, prin similitudinile gemenilor identici care sunt comparate cu cele ale gemenilor fraternali pentru a determina măsura în care factorii genetici influenţează anumite comportamente. Studiile despre gemeni dau informaţii şi despre rolul eredităţii în structura corporală şi începerea pubertăţii.

Înălţimea gemenilor identici la maturitate arată o corelaţie de

Abilităţi şi creştere

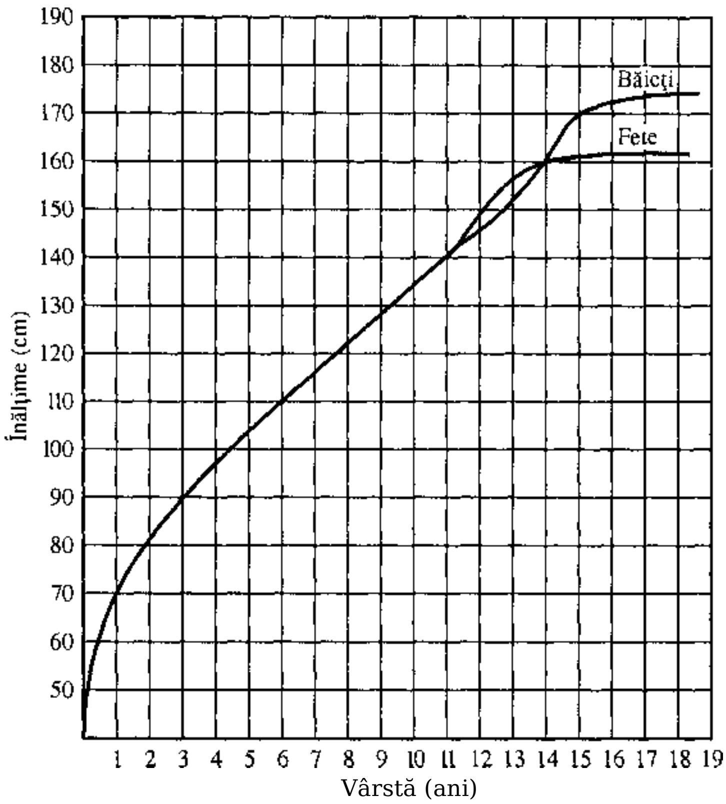


Figura 6.7. ***Curbe de creştere specifice pentru bărbaţi şi femei***
înălţimea de la naştere se dublează în cel de-al patrulea an, dar creşterea încetineşte până la pubertate (Lowrey, 1978; Tanner, 1990). Diferenţele de creştere ale băieţilor şi ale fetelor apar în mod normal la vârste diferite.

Sursa: după J.M. Tanner, R.H. Whitehouse şi M. Takaishi (1966), „Standards for growth and growth velocity", ***Archives of Disease in***

Maturizare
Proces prin care se ajunge la maturitatea fizică.

Multe alte estimări vin în ajutorul rolului eredităţii în ceea ce priveşte rata de maturizare sau procesul de atingere a maturităţii fizice. Gemenii identici prezintă asemănări mult mai mari pentru vârsta la care apar erupţiile dentare decât în cazul gemenilor fraternali şi sunt mai asemănători în ritmul de dezvoltare a scheletului, a dezvoltării sânilor la fete şi a testiculelor la băieţi. Vârsta

vârstele la care apare prima menstruaţie în cazul mamelor şi fiicelor (Bailey şi Garn, 1986).

Cu toate acestea, asemeni oricărui alt aspect din dezvoltarea umană, creşterea şi maturizarea sunt influenţate de un context mai larg de dezvoltare.

Dacă există o alimentaţie adecvată, cum se poate deosebi un copil al cărui ritm de maturizare este încet faţă de un copil care este genetic predispus spre o statură relativ scundă la maturitate? Una din tehnicile folosite pentru a face această deosebire ia în considerare maturitatea sistemului osos sau vârsta osoasă, care poate diferi de vârsta cronologică a copilului sau vârsta măsurată în ani. Oasele se dezvoltă dinspre centru spre exterior, spre capătul osului, părţi numite epifize. Când un os a ajuns la dimensiunea maximă, epifizele se închid şi nu mai este posibilă creşterea. Cercetătorii folosesc radiografiile pentru a stabili cum se manifestă dezvoltarea osoasă a unui copil cu cea a fraţilor sau surorilor şi aproximează cât va mai creşte (Tanner, 1990).

Maturizarea sistemului osos (vârstă osoasă)
Gradul de maturizare a unei persoane este indicat de întărirea

Vârstă cronologică
Vârstă măsurată în ani.

Creştere compensatorie
Creştere accelerată care urmează după o perioadă de creştere întârziată sau oprită de boală sau malnutriţie. Ritmul de creştere din perioada copilăriei şi adolescenţei este influenţat atât de factorii genetici, cât şi de mediu.

Malnutriţia şi bolile. Un alt factor care poate cauza diferenţe individuale în creştere îl reprezintă malnutriţia şi boala. De exemplu, cercetătorii au observat rata de creştere a unui copil care a trecut prin două perioade de alimentaţie neadecvată (Prader, Tanner şi von Harnack, 1963). Dezvoltarea copilului a fost grav afectată. După terminarea acestor episoade, copilul nu a revenit pur şi simplu la rata sa normală de creştere. Mai degrabă a trecut printr-o accelerare rapidă a creşterii, ceea ce a dus la revenirea la rata normală de

^Trimiteri la alte capitole
Principiul dezvoltării cefalocaudale se reflectă în avântul de dezvoltare din adolescenţă, asemeni dezvoltării motoare din copilărie, descrisă în capitolul 5.



Sindromul copilului zdruncinat are loc atunci când un copil este zdruncinat cu destulă putere încât să cauzeze o lovire a creierului de craniu, ducând la afecţiuni cerebrale sau moarte. In această fotografie, se poate observa cât de mare este capul copilului faţă de restul corpului, mai ales în comparaţie cu al părintelui. Ce credeţi că ne pot spune dimensiunile capului unui copil faţă de cele ale corpului despre

Organele interne urmează şi ele un ritm individual de creştere. Până la 6-8 ani, creierul creşte mult mai repede decât corpul în general, iar organele reproductive cresc mult mai încet. Apoi ritmul de creştere a creierului încetineşte, în timp ce sistemul reproductiv este constant între 5 şi 12 ani şi creşte la aproximativ 14 ani.

Proporţia dintre grăsime şi muşchi se schimbă de asemenea odată cu vârsta şi diferă la băieţi şi fete. Fătul începe să acumuleze grăsime în săptămânile dinaintea naşterii. Acest proces continuă până la nouă luni după naştere. După aceea, grăsimea scade treptat până în jurul vârstei de 6- 8 ani. Fetele au un pic mai multă grăsime decât băieţii la naştere. Această diferenţă creşte gradat în perioada copilăriei până la aproape 8 ani şi

Modificările la pubertate şi apariţia lor

Genul influenţează creşterea în mai multe feluri, în afară de dimensiunea şi componenţa corpului, mai ales în adolescenţă. Adolescenţa produce impulsul postnatal cel mai mare de diferenţiere dintre cele două sexe. Aceste schimbări apar atunci când anumite substanţe chimice - hormonii - produse de diferite glande endocrine sunt eliberate în sânge. Cele mai importante glande pentru creştere şi diferenţiere între sexe în adolescenţă sunt gonadele,

Pubertate
Perioadă în care apar schimbări la nivel fizic şi chimic necesare pentru reproducere.

Caracteristici sexuale primare Schimbări din pubertate la nivelul organelor sexuale.

Caracteristici sexuale secundare Alte schimbări din pubertate, precum creşterea sânilor la fete şi schimbarea vocii la băieţi, creşterea părului pubian la ambele sexe.

serie de schimbări care culminează în maturitatea sexuală şi abilitatea de a reproduce. Unele schimbări, denumite caracteristici sexuale primare implică dezvoltarea organelor sexuale - vaginul, uterul şi ovarele fetelor, penisul, scrotul şi testiculele băieţilor. Alte schimbări, denumite caracteristici sexuale secundare, implică proporţiile corpului în legătură cu acestea, precum dezvoltarea sânilor la fete, schimbarea vocii la băieţi şi creşterea părului pubian la ambele sexe. Pubertatea începe de obicei între vârsta de 10 şi 14 ani, de obicei este mai devreme pentru fete decât pentru băieţi.

La băieţi, primele semne ale pubertăţii, care apar în medie la vârsta de 11 ani, sunt o dezvoltare a testiculelor şi o schimbare în textura scrotului. Mai târziu, penisul se măreşte, apare părul pubian şi începe producerea spermei, urmată de apariţia părului la subraţ şi pe faţă. Aproape de finalul pubertăţii, laringele se măreşte, ceea ce face ca vocea băiatului sâ fie mai groasă. Pentru fete, primul semn al pubertăţii este creşterea sânilor, urmată de apariţia părului pubian. Prima menstruaţie apare relativ târziu în pubertate. De obicei, ovulaţia urmează după un an sau doi după începerea menstruaţiei. Au fost observate diferenţe etnice în media de începere a pubertăţii, fetele afroamericane având primele semne de păr pubian şi creşterea sânilor vârsta mică de 9,5 ani, fetele latinoamericane, la aproximativ 10, iar fetele europene, la aproape 10,5 ani. Menstruaţia apare la un an sau doi după ce încep să crească sânii.

Variaţiile dintre adolescenţi în începerea perioadei de pubertate sunt cauzate de gene, alimentaţie şi starea generală de sănătate. Chiar şi condiţiile de acasă pot influenţa această perioadă. într-un studiu, fetele ale căror viaţă de familie era caracterizată de un nivel ridicat de stres (de exemplu, dezacord între părinţi sau un tată abuziv sau absent) au intrat în pubertate mai devreme decât fetele care trăiau în medii mai puţin stresante (Ellis şi Garber, 2000). Viteza de evoluţie a adolescenţilor în pubertate variază la fel de mult ca perioada de începere. De exemplu, unei fete îi poate lua 1,5 ani sau chiar 5 ani să treacă prin pubertate. Dacă ar fi să studiem o singură clasă de băieţi şi fete de la gimnaziu, începând cu primul elev care intră în pubertate până la ultimul elev care încheie

se maturizează mai târziu, în timp ce pentru băieţi este invers (Crockett şi Petersen, 1987 ; Graber *et al.,* 1994; Ohring, Graber şi Brooks-Gunn, 2002). Mai mult, studiile din Statele Unite şi China au descoperit că tinerele fete care au percepţii negative despre menstruaţie sau au fost pregătite inadecvat pentru acest moment, au sentimente mai negative la începerea acesteia (Yeung, So-kum Ting şi Lee, 2005). Mai târziu, aceste fete reacţionează negativ faţă de menstruaţie, prezintă simptome mai grave şi sunt mai conştiente de acest proces fiziologic decât alte fete (Brooks-Gunn, 1987, 1991).

O imagine negativă despre corp nu este singurul rezultat legat de maturizarea precoce sau târzie. Maturizarea precoce a fetelor este legată de o probabilitate ridicată a apariţiei problemelor precum depresie, dereglări în nutriţie, delincvenţă şi abuz de droguri (Dick *et al.,* 2000 ; Ge, Conger şi Elder, 2001a; Stice, Presnell şi Bearman, 2001). Cu toate acestea, în medie, majoritatea fetelor care se maturizează devreme nu ajung la aceste rezultate. Pentru băieţi, maturizarea târzie este cea care tinde să aducă probleme, inclusiv anxietate crescută şi popularitate scăzută în rândul semenilor (Jones, 1965; Petersen, 1988).

S-au realizat doar studii limitate despre cum evoluează în viaţă persoanele cu o maturizare precoce sau târzie. Un studiu longitudinal arată că dificultăţile întâlnite de fetele maturizate precoce nu sunt neapărat de lungă durată; până în momentul începutului maturizării, fetele care s-au maturizat repede prezentau aceleaşi simptome ca cele cu o maturizare târzie (Stattin şi Magnusson, 1990). Un alt studiu a raportat că adolescenţii care se maturizaseră devreme aveau cariere mai stabile decât băieţii maturizaţi mai târziu şi aveau rezultate mai bune la testele de sociabilitate, autoritate, autocontrol şi responsabilitate. în latura pozitivă, băieţii cu maturizare târzie erau mai calzi din punct de vedere emoţional şi păreau mai capabili să facă faţă emoţiilor şi sentimentelor decât cei maturizaţi mai repede (Brooks-Gunn şi Reiter, 1990; Jones, 1965).

Verificaţi-vă cunoştinţele... Obiectivul de învăţare 6.2 : *descrierea tiparelor de creştere şi maturizare în cadrul dezvoltării şi a factorilor care le influenţează.*

Sănătatea fizică până la vârsta de 1 an

Obiectivul de învăţare 6.3
Analizaţi factorii importanţi care afectează sănătatea fizică până la vârsta de 1 an.

Unul dintre motivele principale de îngrijorare ale părinţilor pentru copiii lor este oferirea lucrurilor de bază pentru sănătatea fizică.
Organizaţia de Sănătate Mondială a definit

Tabelul 6.1. *Rata mortalităţii infantile din SUA sau numărul deceselor survenite în primul an de viaţă la 1 000 de naşteri, în rândul populaţiilor specifice, 2002*

Media naţională în funcţie de îngrijiri medicale prenatale*	7,0
Îngrijiri începute în primul trimestru	6,1
Fără îngrijiri	33,8
După etnia mamei	
Americană albă	5,8
Afroamericană	13,8
Amerindiană	8,6
Asiatică sau polineziană	4,8
Hispanică	5,6
După vârsta mamei	
Sub 20 de ani	10,4
20-24 de ani	7,8
25-29 de ani	6,0
30-34 de ani	5,6
35-39 de ani	6,5
40-44 de ani	8,3
45-54 de ani	11,3
După tipul sarcinii	
Copil unic	6,1
Gemeni	30,2
Tripleţi sau mai mulţi copii	67,5
După greutatea la naştere	
Greutate mică (< 2 500 de grame)	59,5
Greutate foarte mică (< 1 500 de grame)	250,8
După perioada de gestaţie	
Înainte de termen, moderat (32-36 de săptămâni)	9,2
Cu mult înainte de termen (< 32 de săptămâni)	186,4
După gen**	
Băieţi	7,9
Fete	6,3

Sursa : adaptare după *National Vital Statistics Reports*, 53 (12), ianuarie 2005.

* Cifre pentru 2000. Centers for Disease Control and Prevention, 2000, „Entry into Prenatal Care – United States, 1989-1997”, *MMWR, Weekly Report*, 49 (18), pp. 393-398.

** Cifre pentru 2003 : Hoyert, Kung şi Smith, „Deaths : Preliminary data for 2003”, *National Vital Statistics Reports*, 53 (15), tabelul 1.

În 2002, rata mortalităţii infantile în Statele Unite, care fusese în scădere, a crescut cu 3% la 7 morţi din 1000 de naşteri, prima creştere în mai mult de patru decade (MacNorman, Martin, Mathews, Hoyert şi Ventura, 2005).

sănătatea ca o „stare de bine completă din punct de vedere fizic, mental şi social, nu numai absenţa unor boli sau infirmităţi”. Dezvoltarea într-o stare de sănătate le permite copiilor să crească cu tot potenţialul fizic, cognitiv, emoţional şi social. Ce factori contribuie la sănătatea fizică în pruncie ? Ca factori de mediu ar putea afecta abilitatea copilului de a atinge şi menţine o stare de sănătate fizică ?

Sănătate
Stare de bine completă din punct de vedere fizic, mental şi social, nu numai absenţa unor boli sau *infirmităţi*

Mortalitatea infantilă

Rata mortalităţii infantile este definită ca numărul de copii morţi în primul an de viaţă la 1 000 de naşteri. Este un index important al stării de sănătate a societăţii (US Department of Health and Human Service, 2000). Ratele ridicate de mortalitate infantilă ar putea reflecta o stare de sănătate precară a mamelor, îngrijire prenatală inadecvată, alimentaţie precară a pruncului, acces limitat la serviciile medicale adecvate, boli endemice sau alţi factori.

Rata mortalităţii infantile
Numărul de copii morţi în primul an de viaţă la 1 000 de naşteri.

În toată lumea, ratele mortalităţii infantile variază foarte mult, de la datele recente de peste 190 la 1 000 naşteri în Angola până la o valoare minimă de 3, în Suedia. Statisticile recente despre mortalitatea infantilă din lume situează Statele Unite pe ultimul loc între ţările vestice industrializate şi după ţări precum Grecia, Republica Cehă şi Hong Kong.

poate observa din tabelul 6.1, în 2002 mortalitatea infantilă a variat între 4,8 pentru mamele de origine asiatică la 13,8 pentru mamele de origine africană.

Trimiteri la alte capitole
Ratele mortalităţii infantile sunt influenţate de îngrijirea prenatală discutată în capitolul 4.

În afara factorilor de risc prezentaţi în tabelul 6.1, procentele mai [illegible] raportate în rândul

- apelează la tehnologiile de reproducere asistată descrise în capitolul 3. Aceste metode duc la o creştere a naşterilor multiple ;
- sunt fumătoare. în 2002, mortalitatea infantilă a fost cu 68 % mai ridicată pentru aceste mame decât pentru mamele care nu au fumat în perioada sarcinei;

■^Trimiteri la alte capitole
Mortalitatea infantilă este influenţată de asemenea de recurgerea la tehnicile de reproducere asistată, care au condus la creşterea numărului de naşteri multiple, după cum aţi văzut în capitolul 3.

- sunt mai puţin educate şi necăsătorite. Aceşti factori tind să fie asociaţi cu venituri mici, asociate la rândul lor cu accesul limitat la îngrijirile medicale prenatale adecvate;
- s-au născut în Statele Unite, în comparaţie cu femeile care s-au născut în afara Statelor Unite. Motivul acestei asocieri rămâne neclar;
- locuiesc în Sud. Mortalitatea infantilă este în general mai scăzută pentru statele din nord-est sau coasta de vest decât pentru statele din sud. Ratele pentru anii 2000-2002 au variat între 10,5 pentru Mississippi până la 4,8 pentru Massachusetts.

La nivel global, mortalitatea infantilă are cele mai mari valori în sud-estul Asiei şi Africa, în zona din sudul Saharei, unde una din cinci femei se aşteaptă să piardă un copil în timpul vieţii, în comparaţie cu una la 125 de femei în ţările dezvoltate. Nou-născuţii reprezintă 40% din mortalitatea copiilor sub cinci ani şi mai mult de jumătate din mortalitatea infantilă. Conform datelor Organizaţiei Mondiale a Sănătăţii (World Health Report, 2005), aproape 75% din numărul total de morţi din perioada neonatală din aceste ţări ar putea fi prevenit dacă femeile ar fi hrănite adecvat şi ar primi îngrijirile medicale necesare în perioada de sarcină, la naşterea copilului şi în perioada postnatală.

Alimentaţia

Alimentaţia este procesul prin care corpul omenesc primeşte şi foloseşte hrana. Copiii au nevoie de energie şi substanţe hrănitoare pentru a veni în ajutorul creşterii şi a activităţilor. Alimentaţia adecvată are legături puternice cu dezvoltarea copilului, starea sa de bine şi creşterea.

Chiar înainte de a se naşte copilul, părinţii trebuie să ia anumite decizii legate de nutriţia copilului lor. Copilul va fi alăptat sau hrănit cu biberonul? Când ar trebui înţărcat şi când ar trebui suplimentată dieta cu mâncăruri solide ? Ce probleme ar trebui să îi îngrijoreze?

Alăptarea. Una dintre primele decizii legate de alimentaţie pe care

Tabelul 6.2. ***Beneficii şi bariere în calea***

Beneficiile pentru copil includ procente scăzute pentru următoarele :
- boli infecţioase, inclusiv infecţii ale urechilor, ale tractului respirator şi diaree;
- mortalitate infantilă (redusă cu 21 % în cazul copiilor alăptaţi);
- sindromul morţii subite;
- diabet;
- cancer infantil, inclusiv limfomă, leucemie şi boala Hodgkin;
- obezitate infantilă;
- astm;
- rezultate uşor ridicate la testele cognitive.

Beneficiile pentru mamă includ următoarele:
- sângerare postpartum scăzută;
- revenire mai rapidă a uterului la dimensiunea dinaintea sarcinii;
- diferenţă temporală mai mare între copii datorită amenoreei de lactaţie sau opririi ovulaţiei, fenomene care apar în timpul alăptării;
- revenire mai rapidă la greutatea de dinaintea sarcinii;
- risc scăzut de apariţie a cancerului ovarian sau mamar;
- risc redus de apariţie a osteoporozei în perioada următoare menopauzei.

Beneficii pentru societate prin reducerea de :
- costuri anuale pentru îngrijirile medicale de 3,6 miliarde de dolari doar în Statele Unite;
- absenteism la locul de muncă şi productivitate scăzută în cazurile în care părinţii lipsesc de la serviciu pentru a îngriji copiii bolnavi;
- deşeuri dăunătoare mediului.

Bariere în calea alăptatului:
- educaţie insuficientă despre alăptat şi importanţa sa;
- externare rapidă în combinaţie cu lipsa vizitelor de urmărire şi îngrijire postpartum;
- promovare comercială a tipurilor de lapte praf prin distribuire în spitale şi cupoane;
- angajarea mamelor fară a oferi facilităţi şi ajutor pentru alăptare;
- lipsa sprijinului din partea familiei şi a societăţii pe scară mai largă;
- imaginea hrănirii cu biberonul ca o normativă în mass-media;
- dezinformare despre alăptare;
- lipsă de încurajare şi ghidare din partea specialiştilor.

Sursa: American Academy of Pediatrics, 2005, „Breastfeeding and the use of human milk”, *Pediatrics,* 115, 495-506

în Statele Unite astăzi, 70% dintre femei încep alăptatul imediat după naştere (în rândul femeilor de origine africană procentul este de 53 % ; în rândul celor de origine hispanică şi europeană, cifra este de aproape 73%). Mamele mai educate au tendinţa să alăpteze mai mult decât celelalte (Celi, 2005).

Perspectivele culturale ale înţărcării şi hrănirii copilului. Aşa cum a fost menţionat mai devreme, AAP recomandă alăptarea până la cel puţin 1 an, cu suplimentarea cu hrană solidă după vârsta de şase luni. Nu este oferită o dată limită pentru alăptare, aşa cum nu există nici dovezi



Numai aproximativ o treime din femeile din Statele Unite continuă alăptatul până la vârsta copilului de 6 luni, iar mai puţin de 20% continuă până la 12 luni, perioada minimă recomandată de A AP. Având în vedere beneficiile alăptării, de ce nu alăptează mai multe femei din Statele Unite de

pana la varsta de patru sau cinci ani (Stuart-Macadam şi Dettwyler, 1995). In Statele

Teme de gândire şi discuţie

Alăptatul trebui să fie permis în public?

Unite, copiii de opt sau noua luni sunt încurajaţi să se hrănească singuri cu degetele. In alte societăţi, copiii sunt hrăniţi cu linguriţa până ajung la vârsta la care pot folosi singuri aceste ustensile (Miller şi Harwood, Schoelmerich şi Leyendecker, 2002). Pe termen lung,

Malnutriţie
Lipsă a unei sau a mai multor substanţe nutritive necesare pentru corp.

Malnutriţia. Malnutriţia apare atunci când din alimentaţia unui copil lipsesc unul sau mai multe substanţe nutritive esenţiale pentru corp. Aproximativ unul din trei copii din lume suferă de malnutriţie la vârste mai mici de cinci ani (State of the World’s Children, 2006). Printre efectele malnutriţiei se enumeră întârzieri de creştere sau rezistenţă scăzută la boli, precum şi deficienţe specifice ale alimentaţiei precum anemia sau rahitismul. Malnutriţia are şi consecinţe de comportament,



lipseşte cantitatea suficientă de fier pentru a forma un număr adecvat de celule necesare sângelui. Anemia ferodeficitară (AF) are efecte negative asupra dezvoltării motoare şi mentale pe toată perioada copilăriei şi adolescenţei. Studiile care utilizează Scala Bayley de dezvoltare a copilului au descoperit că cei afectaţi de AF au rezultate mai scăzute la mai multe teste de dezvoltare motoare şi mentală, efecte care par să persiste cu mult timp după ce AF a fost îndepărtată (Kazal, 2002). Rezultatele chestionarului despre starea de sănătate şi alimentaţie la nivel naţional din SUA din anii 1999-2000 (Centers for Disease Control and Prevention, 2002) au arătat că 7 % din bebeluşii cu vârste între 1 şi 2 ani şi între 9 şi 16% dintre adolescente aveau deficienţă de fier. Deficienţa de fier era de asemenea de două ori mai mare în rândul femeilor afroamericane şi hispanice (19-22%) decât printre aericanele albe (10%). Printre factorii comuni asociaţi cu AF în cazul copiilor şi a tinerilor din Statele Unite se regăsesc şi următorii:

- anemie maternă sau diabet puţin controlat pe perioada de sarcină;
- greutate mică la naştere sau naştere prematură;
- alimentaţie cu lapte de vacă, acesta are conţinut scăzut de fier şi scade şi absorbţia fierului din alte surse;
- alăptare fără suplimentare cu fier;
- utilizarea formulelor de lapte praf cu conţinut scăzut de fier;
- nivel socioeconomic scăzut.

În afară de fier, substanţele nutritive care au un rol important pentru dezvoltarea creierului şi apariţia funcţiilor cognitive sunt iodul, acidul folic, zincul, vitamina B12 şi acizii graşi omega-3 (Bryan *et al.*, 2004). O altă boală nutriţională cu consecinţe grave este *rahitismul*. Cauzat de cantităţi insuficiente sau absorbţie deficitară a calciului, vitaminei D sau fosfatului, rahitismul este caracterizat de o slăbire şi înmuiere a oaselor.

Malnutriţie proteino-energetică (MPE) Tip de malnutriţie care rezultă în urma unei diete care este în mod cronic insuficientă în ceea ce priveşte cantitatea de proteine şi energie.

Caseta 6.2. *Discuţii cu un nutriţionist de familie*

Janet Scussei a crescut în Stafford Springs, Connecticut şi are 56 de ani, nu este măritată şi nu are copii. Este nutriţionist autorizat şi lucrează la un centru de sănătate din Springfield, Massachusetts. Îşi iubeşte munca din cadrul programului pentru femei, bebeluşi şi copii (programul WIC). Programul WIC, un program federal administrat prin Ministerul Agriculturii al SUA, pune la dispoziţie hrană şi consiliere femeilor cu venituri mici şi copiilor acestora, cu vârste mai mici de cinci ani. Studiile sugerează că femeile din programul WIC mănâncă mai bine, beneficiază de îngrijire prenatală şi au copii mai sănătoşi decât femeile care nu fac parte din acest program. Copiii ale căror mame sunt în program tind să cântărească mai mult şi să se dezvolte mai bine. Copiii din cadrul programului WIC au mai multe şanse să mănânce hrană care conţine fier, vitamina C, merg la doctor regulat şi sunt vaccinaţi. Atât educaţia, cât şi experienţa au fost importante în drumul lui Janet pentru a ajunge în poziţia actuală. Ea a absolvit cursurile de asistentă medicală în 1970 şi a obţinut diploma de studii superioare de asistentă medicală în 1984.

Am lucrat ca asistentă timp de 20 de ani şi când am lucrat în spital mi-am dat seama că în mare parte a timpului tratam stadiile finale ale unei alimentaţii proaste. Pacienţii mei aveau cancer, boli de inimă, atacuri cerebrale şi boli de ficat – toate influenţate puternic de dieta avută de-a lungul vieţii. Am început să fiu nemulţumită de rolul meu [...] tuturor acestor probleme de sănătate, aşa că m-am hotărât să aleg studiile de nutriţie.

Janet a aflat [...] că un nutriţionist profesionist are studii superioare de nutriţie, aşa că s-a înscris la cursurile universitare de [...] de ştiinţe nutriţionale la Universitatea din Connecticut. Diploma universitară m-a ajutat să aplic pentru un stagiu de practică. După nouă luni de practică, care au inclus multe cursuri şi experienţă clinică în programe comunitare şi de alimentaţie, mi-am dat examenul şi am devenit nutriţionist autorizat. Ca nutriţionist, în 1997 Janet a devenit dietetician/nutriţionist licenţiat în Massachusetts, când a ales să lucreze într-o instituţie comunitară şi nu într-un spital. Când a decis să lucreze pentru copii şi femei ca nutriţionist în programul WIC, a descoperit că toate cunoştinţele despre perioada prenatală, bebeluşi şi dezvoltarea copilului sunt o parte

Lucrez într-un birou şi fac evaluare nutriţională şi ofer consiliere femeilor însărcinate cu venituri mici, femeilor care alăptează, bebeluşilor şi copiilor. Lucrez cu asistenţi dieteticieni, profesionişti care au studii mai mult decât cele liceale, dar care nu au diplome avansate. Aceşti asistenţi în program sunt specializaţi de WIC pentru a se ocupa de problemele obişnuite de alimentaţie. De asemenea ei fac parte din echipele care evaluează condiţiile de participare în program, fac programările clienţilor şi pregătesc bonurile de masă WIC. Partea cea mai solicitantă a muncii mele este consilierea persoanelor de diferite rase, etnii, culturi, medii religioase şi culturale. În afara consilierii individuale, fac educaţie de grup, punând accent pe alăptarea bebeluşilor, făcând referire la obezitatea copiilor şi oferind sfaturi despre alimentele solide care se pot da copiilor de vârste mai mici sau mai mari.

Pentru a creşte motivarea părinţilor de a face o schimbare, programul WIC a iniţiat grupul de educaţie „bazat pe emoţie". În acest model, participanţii la programul WIC aduc în discuţie problemele care îi îngrijorează şi se ajută unii pe alţii cu sfaturi. Nutriţionistul organizează şi ghidează discuţia. Un alt instrument pe care îl folosim sunt posterele cu mai multe fotografii care fac legătura între succes, sănătate, [...] şi bună alimentaţie. De exemplu, un poster prezintă un copil mai mare cu o tocă de absolvent. Mai jos, citim „Copiii care intră în programul de alăptare anual sunt absolvenţi deştepţi!". Ca urmare, mamele dovedesc un interes crescut de a alăpta şi doresc mai multe informaţii.

În afara problemelor nutriţionale evaluăm gradul de imunizare al copiilor şi ne adresăm altor agenţii dacă este nevoie. În ultima perioadă ne-am concentrat în special pe violenţa domestică şi depresia postpartum. Membrii echipei pot lucra la mai multe sarcini din programul naţional WIC, inclusiv nutriţia, prevenirea obezităţii la copii şi alăptatul. Ca membri ai acestor echipe responsabile pentru îndeplinirea mai multor sarcini putem crea materiale educaţionale noi şi oferi liniile directoare pentru politicile WIC. Ca rezultat, cred că nu mă ocup numai de probleme, contribui şi la soluţii.

Partea care îmi aduce satisfacţii în muncă este faptul că ajut oamenii şi văd rezultatele. Atunci când o mamă a urmat recomandările mele şi îmi spune că a alăptat fără probleme, sunt mulţumită. Sunt mulţumită şi atunci când o mamă decide să reducă numărul alimentelor prăjite şi să le ofere gustări sănătoase copiilor duce la o creştere normală în greutate. Nu



Sindromul Kwashiorkor sau deficienţa de proteine
şi marasmul sau boala epuizării cauzate de înfo-
metare sunt boli grave care influenţează creşterea
şi dezvoltarea şi pot duce la moarte. împreună, aceste
două boli sunt numite malnutriţie proteino-ener-
getică (MPE). MPE este o cauză majoră a morţii
in rândul copiilor din ţările în curs de dezvoltare,
unde este datorată unei diete din care lipsesc proteinele

Deşi sindromul Kwashiorkor şi marasmul sunt neobişnuite pentru Statele Unite, cercetătorii şi-au exprimat îngrijorarea cu privire la *nesiguranţa alimentară,* mai exact, faţă de căminele care nu au acces la suficientă hrană tot timpul, pentru un trai sănătos (Nord, Andrews şi Carlson, 2004). în 2003, 11,2 % din numărul total de familii din SUA, dar aproape 17% din căminele cu copii şi mai mult de 31 % din familiile cu mame singure au fost definite ca nesigure. Studiile asupra populaţiei cu grad de risc au verificat importanţa îmbunătăţirii alimentaţiei atât în perioada de sarcină, cât şi în primii ani de copilărie ca un mod de a promova o dezvoltare optimă şi sănătoasă a tuturor copiilor (Grantham-McGregor, Ani şi Fernald, 2001).

Somnul

Somn cu mişcare rapidă a ochilor (REM)
Etapă a somnului uşor, caracterizat de mişcarea rapidă a ochilor, când apar visele

Somnul, ca şi alimentaţia, este esenţial pentru viaţă, dar cercetătorii continuă să dezbată de ce este important somnul cu exactitate. Ipotezele despre funcţiile fiziologice ale somnului s-au concentrat pe refacerea metabolismului creierului şi a sistemelor organismului, precum şi pe consolidarea memoriei şi a învăţării (Jenni şi O'Connor, 2005 ; National Institute of Neurological Disorders and Stroke, 2005).

Patternurile de somn se modifică în timpul copilăriei şi la maturitate



(trei doze din combinația difterie-tetanus-tuse măgărească)

nu sunt vaccinați DTP în primul an de viață (Organizația Mondială a Sănătății, 2006)

	Acoperirea %
DTP, trei doze (difterie-tetanus-tuse măgărească)	84,8
Poliomielită, trei doze	91,6
Hib, trei doze (Hemofilus influenzae tip b)	93,9
ROR (rujeolă, oreion, rubeolă)	93,0
Hepatită B	92,4
Varicelă	84,8

Sindromul morții subite a sugarului

Trimiteri la alte capitole

Copii săraci	19,2%
Vârsta	
Sub 6 ani	20,3%
Între 6 și 11 ani	17,6%
Între 12 și 17 ani	12,7%
Etnia	
Albi	■
Afroamericani	14,5%
Americani de origine asiatică	12,4%
Hispanici	21,0%

Sursa: Datele din DeNavas-Walt, Proctor și Lee (2006), *Income, poverty, and health insurance coverage in the United States: 2005*, US Census Bureau Current Population Reports.

Diferențele culturale au fost de asemenea observate în prezența unor rutine dinaintea somnului, care sunt mai des întâlnite în societățile în care copiii dorm separat în camerele lor.

În ciuda zecilor de ani de eforturi în cercetare, cauzele SMSS nu sunt înțelese pe deplin. Cercetătorii au reușit totuși să identifice un număr de factori de risc – factori asociați cu apariția SMSS.

La nivel global, aproximativ 10,6 milioane de copii au murit în 2004 înainte de a împlini cinci ani. Majoritatea acestor morți sunt atribuite unor boli care pot fi prevenite, precum infecții respiratorii acute (19%), diaree (18%), malarie (8%), pojar (4%), SIDA (3%) și boli neonatale care apar în urma nașterilor înainte de termen, asfixiere la naștere și infecții (37%). Conform Organizației Mondiale a Sănătății (2005), îngrijirile medicale

O parte dintre semnele SMSS se găsesc mai mult la copil decât în mediul imediat înconjurător. Copiii care s-au născut înainte de termen sau care au avut greutate mică la naştere, care au fost expuşi la droguri în perioada prenatală sau care au avut scoruri Apgar mici prezintă un ric crescut de apariţiei a SMSS. Există de asemenea probe că anumite victime ale SMSS ar fi putut avea anomalii în porţiunea creierului care controlează respiraţia şi trezirea din somn (Panigrahy *et al.*, 1997). în special atunci când operează alţi factori de risc, precum supraîncălzirea sau infecţiile respiratorii), aceşti copii ar putea fi pur şi simplu incapabili să regleze respiraţia şi să se trezească din somn. în prezent nu există o prescripţie sigură de protejare împotriva SMSS. Cu toate acestea, părinţii trebuie să facă tot ceea ce le stă în putinţă pentru a încerca să prevină această tragedie în familie.

Obiectivul de învăţare 6.3: *analiza factorilor impor-*. .■
tanţi care afectează sănătatea fizică până la vârsta **V erificaţi-vă cunoştinţele...**
de 1 an.

1. Ce este mortalitatea infantilă şi ce factori sunt asociaţi cu riscul crescut de apariţie a acesteia ?
2. Care sunt beneficiile alăptatului? Care sunt piedicile alăptatului?
3. Care sunt influenţele culturale asupra alimentaţiei şi înţărcatului?
4. Care sunt formele principale de subalimentare şi cum afectează ele creşterea copilului şi sănătatea ?
5. Cum se schimbă programul de somn de-a lungul vieţii ? Care sunt influenţele culturale asupra somnului ?

Sănătatea fizică în copilărie şi adolescenţă

Obiectivul de învăţare 6.4 Identificaţi şi descrieţi câteva probleme de sănătate din copilărie şi adolescenţă din zilele noastre.

Problemele de sănătate din copilărie şi adolescenţă pot fi legate de accidente şi comportament riscant. Traumele sunt cauza principală a rănirii şi morţii copiilor mai mari de un an (Hsu şi Slonim, 2006). Cauzele principale ale rănirilor - altele decât abuzul asupra copiilor - sunt muşcăturile de câine şi accidentele de bicicletă. Cauzele principale ale traumelor vitale, în ordinea frecvenţei, sunt accidentele de maşină, înecul, arsurile, otrăvirea,

Teme de **gândire şi** de **discuţie în ce stare fizică vă aflaţi? Care este profilul dumneavoastră pentru activităţile fizice şi participarea la sporturi?**

adolescenţii devin din ce în ce mai puţin activi pe măsură ce cresc (Trost *et al.*, 2002) i-a lacul pe cercetători să se întrebe ce factori ar putea influenţa activitatea fizică (sau lipsa acesteia) în rândul tinerilor de astăzi. în

Factori asociaţi cu o activitate mai intensă în copilărie (vârsta între 3 şi 12 ani)
Genul masculin
Dietă sănătoasă
Acces la programe şi facilităţi sportive Timp petrecut în aer liber
Stare de sănătate a părinţilor
Factori asociaţi cu o activitate mai intensă în adolescenţă (vârste între 13 şi 18 ani)
Genul masculin
Competenţe recunoscute
Sprijin din partea celorlalţi, inclusiv părinţii
Activitate fizică a colegilor şi prietenilor
Oportunităţi de a face sport
Factori asociaţi cu activitate scăzută în copilărie şi adolescenţă
Bariere percepute
Vârsta
Depresia
Activităţi sedentare acasă, în special la televizor şi calculator

Sursa : adaptare după J.F. Sallis, J.J. Prochasa şi W.C. Taylor (2000), „A review of correlates of physical activity of children and adolescents", ***Medicine and Science in Sports and Exercise,*** 32, pp. 963-975.

într-un studiu calitativ despre percepţiile băieţilor adolescenţi despre barierele în calea activităţii fizice (Allison *et al.,* 2005), au fost identificate atât barierele interne, cât şi cele externe. Printre barierele interne s-au enumerat: perceperea scăzută a competenţelor fizice şi lipsa de încredere; valoare crescută acordată activităţilor academice; preferinţă pentru activităţile legate de tehnologie, utilizarea calculatorului şi a jocurilor video. Barierele externe pe care le-au citat adolescenţii au fost:

Obezitatea

Obezitate
Depunere excesivă de grăsime; definită deseori prin indicele de masă corporală mai mare de 95%.

Obezitatea sau excesul de depunere a grăsimilor, este o boală nutriţională în creştere în rândul copiilor din Statele Unite de astăzi. Obezitatea este măsurată utilizând indicele de masă

prin împărţirea greutăţii la înălţime. Copiii cu IMC de 85% sau mai mare pentru vârsta şi genul lor sunt consideraţi supraponderali; copiii cu IMC peste 95% sunt consideraţi obezi.

Indice de masă corporală (IMC)
Indicator în funcţie de raportul dintre greutatea şi înălţimea unei persoane

Conform studiului la nivel naţional National Health and Nutrition Examination Survey (NHANES), 16% din copiii din Statele Unite cu vârsta între 6 şi 19 ani erau în acel moment supraponderali sau obezi. Aceasta reprezintă o creştere cu 45% peste estimările NHANES pentru anii 1988-1994 (CDC National Center for Health Statistics, 2005). Aceste creşteri recente în procentajul obezităţii la copii a fost legat în mod special de descreşterea activităţii fizice în rândul copiilor (Kimm şi Obarzanek, 2002).

Teme de gândire şi de discuţie
Ce IMC aveţi? IMC este greutatea exprimată în kilograme împărţită la pătratul înălţimii (în metri). Sunteţi supraponderal(ă) dacă indexul este între 25,0 şi 29,9 şi sunteţi obez(ă) dacă este egal sau peste 30,0.

Cum putem înţelege mai bine efectele obezităţii asupra dezvoltării fizice şi psihologice şi a sănătăţii ? Un studiu pe 4 743 de adolescenţi din clasele VII-XII, utilizând date din National Longitudinal Study of Adolescent Health (Swallen, Reither, Haas şi Meier, 2005) a descoperit că adolescenţii care erau superponderali sau obezi raportau o stare de sănătate mai rea şi aveau mai multe şanse să aibă limitări funcţionale din cauza greutăţii. în mod interesant, cercetătorii au găsit o asociere între supraponderabilitate şi funcţionarea emoţională, şcolară sau socială mai slabă, numai în rândul tinerilor adolescenţi (vârste între 12 şi 14 ani).

Câteva studii au demonstrat diferenţele de autopercepţie şi acceptare socială bazate pe greutate. în mod special, fetele americane albe par mult mai predispuse spre stări de nemulţumire decât cele afroamericane faţă de forma corpului şi greutatea

Anorexie
Dereglare alimentară gravă, de obicei implică pierdere excesivă în greutate prin înfometare, întâlnită de cele mai multe ori la adolescente.

anormal de mică a corpului, în special prin diete, înfometare sau exerciţii fizice epuizante.
Vomitarea indusă după masă sau laxativele pot, de asemenea, fi folosite. Persoanele cu anorexie cântăresc de obicei mai puţin de 85% din greutatea normală. Vârsta medie de începere a anorexiei este 17 ani (US Department of Health and Human Services, 1999).

Persoanele cu anorexie suportă aceleaşi consecinţe ca şi victimele înfometării, precum păr şi unghii degradate, intoleranţă la frig şi dispariţia ciclului menstrual. Consecinţele pe termen lung ale anorexiei, chiar şi în urma tratamentului, pot fi ritmuri neregulate ale bătăilor inimii şi insuficienţă cardiacă. Rata mortalităţii în rândul femeilor cu vârste între 15 şi 24 de ani cu anorexie este estimată la aproximativ de 12 ori mai mare decât cea a populaţiei în general. Moartea poate surveni în urma înfometării, a unui stop cardiac, a altor complicaţii medicale sau a sinuciderii (Sullivan, 1995).

Bulimie
Dereglare alimentară cu exces de alimente şi uneori vărsături autoinduse, de obicei întâlnită la adolescente.

Bulimia este caracterizată de excesul în alimentaţie, apetit exagerat şi autoinducere a eliminării alimentelor. Eliminarea alimentelor consumate poate fi indusă prin vomitare auto-provocată, cu ajutorul laxativelor, al pastilelor de slăbit, al diureticelor (medicamente care elimină apa din corp), al unor exerciţii fizice epuizante sau prin înfometare. Adesea, aceste comportamente sunt manifestate pe ascuns, individul menţinându-şi o greutate corporală aparent normală.

Mâncat compulsiv
Boală caracterizată de episoade de alimentare necontrolată.

Bulimia are consecinţe pe termen lung asupra sănătăţii, care persistă mult timp după ce s-a renunţat la comportamentul de mâncat compulsiv urmat de vomitare. Vomitarea repetată poate cauza inflamarea esofagului şi erodarea smalţului dinţilor. Lipsa potasiului asociată cu vărsăturile repetate poate slăbi muşchiul inimii şi creşte riscul apariţiei unui stop cardiac.

Mâncatul compulsiv este o boală desco-

total de subiecţi a fost 48 500 (Johnston *et al.*, 2004).

După cum se poate observa din ..., consumul de droguri în cazul adolescenţilor din ... la finalul anilor '70, a scăzut constant în ... Procentele au ...

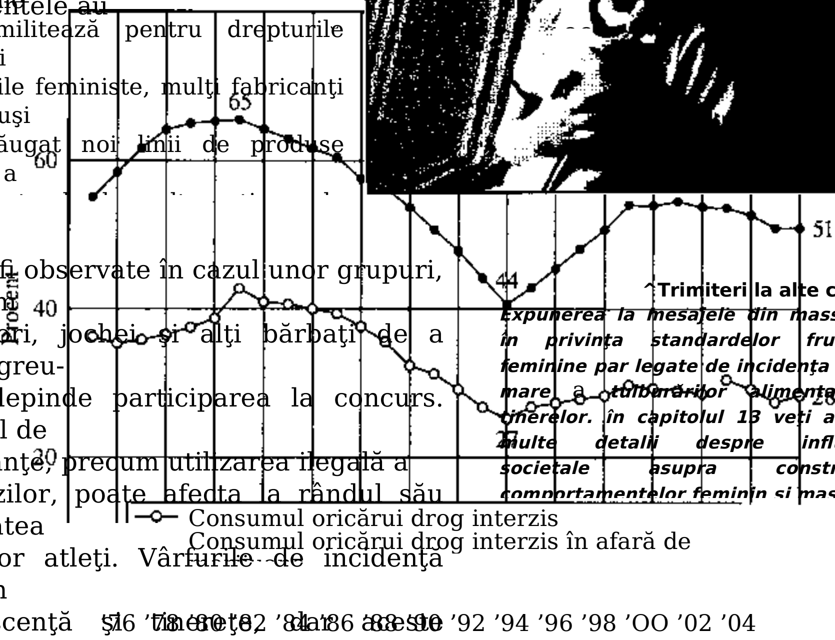


Figura 8.8. ***Consumul permanent de droguri interzise în rândul elevilor de clasa a XII-a, 1976-2004 Sursa :*** L.D. Johnston, P.M. O'Malley, J.G. Bachman şi J.E. Schulenberg (2005), ***Monitoring the Future National Survey Results on Drug Use, 1975- 2004,*** volumul I: ***Secondary School Students*** (NIH Publication nr. 05-5727), National Institute on Drug Abuse, Bethesda, MD, p. 680.

Spre deosebire de tendinţele de consum general, în majoritatea cazurilor consumul unui anumit drog a fluctuat mult în timp. De exemplu, schimbările recente arată o scădere a consumului de ecstasy începând cu 2002 şi o creştere a consumului de droguri inhalante începând cu 2003. Drogurile care au rămas oarecum stabile în ultimii ani sunt heroina, cocaina şi crackul. Astfel, drogurile par să fluctueze în popularitate, arătând astfel factorii de schimbare rapidă a fiecărui drog. Aceşti factori sunt disponibilitatea, informaţiile noi despre efectele şi riscurile fiecărui tip şi utilizarea în acelaşi grup. Mai rezistent la schimbare a fost procentul total al tinerilor care doresc să consume droguri, indiferent de an (Johnston *et al.*, 2004).

Consumul de droguri legale, ţigările şi alcoolul continuă să ridice probleme considerabile. În 2003, 24% din elevii de clasa a XII-a din SUA



Fetiţele din Statele Unite primesc numeroase mesaje în privinţa unor standarde nerealiste de frumuseţe fizică. Ca răspuns la mişcările care militează pentru drepturile civile şi mişcările feministe, mulţi fabricanţi de păpuşi au adăugat noi linii de produse pentru a ...

şi pot fi observate în cazul unor grupuri, precum luptători, jochei şi alţi bărbaţi de a căror greutate depinde participarea la concurs. Abuzul de substanţe, precum utilizarea ilegală a steroizilor, poate afecta la rândul său sănătatea tinerilor atleţi. Vârfurile de incidenţă sunt în adolescenţă şi tinereţe, dar aceste dereglări sunt în creştere pentru toate grupurile de vârstă, în special fetele între 5 şi 11 ani (Shisslak, Crago, McKnight *et al.*, 1998).

Trimiteri la alte capitole

Expunerea la mesajele din mass-media în privinţa standardelor frumuseţii feminine par legate de incidenţa tot mai mare a tulburărilor alimentare ale tinerelor. În capitolul 13 veţi afla mai multe detalii despre influenţele societale asupra constructelor comportamentelor feminin şi masculin.

Consumul şi abuzul de substanţe

Abuzul de substanţe a fost mult timp asociat cu probleme din adolescenţă, inclusiv nereuşite şcolare, abandonul şcolar, delincvenţa şi viaţa sexuală neprotejată şi consecinţele acesteia. Fumatul, băutura şi consumul ilicit de droguri sunt de asemenea cauzele principale ale rănirii şi mortalităţii adolescenţilor (Johnston *et al.*, 2005). Ca rezultat, cercetătorii au căutat să înţeleagă ce anume îi face pe tineri să consume droguri.

Printre factorii care cresc riscul abuzului de droguri în adolescenţă se enumeră atitudinile individuale faţă de această temă şi familiarizarea timpurie cu drogurile şi o tendinţă de adopta un comportament antisocial. Printre factorii familiali se regăsesc lipsa de supraveghere a membrilor familiei, conflictele din cămin şi atitudinile părinţilor faţă de droguri. Alţi

Caseta 6.3. ***Doar spunem nu? Adolescenţii, sexualitatea şi societatea***

Statisticile guvernamentale arată scăderi dramatice Tn numărul de sarcini, naşteri şi avorturi în cazul adolescentelor între anii 1991 şi 2003 (National Center for Health Statistics, 2006). Do exemplu, procentul mamelor adolescente a scăzut cu o treime până la 40.4 la 1 000 de tinere între 15 şi 19 ani, inclusiv o scădere bruscă pentru tinerele afroamericane. Există diferenţe semnificative în procentele pentru naşteri şi utilizarea contraceptivelor după rasă/etnie. De exemplu, fetele hispanice au procentul cel mai ridicat de naşteri (81,5 la 1 000 *versus* 26 pentru americanele albe şi 61,9 la cele afroamericane).

Cu toate acestea, procentele din SIJA sunt disproporţional ridicate în comparaţie cu cele ale altor ţări dezvoltate. în funcţie de datele anterioare anului 1995, procentele din SUA pentru naşterile din rândurile adolescentelor erau pe locul doi în lume. după Federaţia Rusă, iar Japonia şi Italia aveau cele mai mici procente (Alan Guttrr.acher Institute. 2004). Aceste date arată ce rol important joacă socie- & tatea şi cultura în comportamentul sexual al oamenilor. x3L

Religia şi educaţia sunt factori socioculturali de importanţă majoră în exprimarea sexualităţii. Grupurile romano-catolice au susţinut în mod tradiţional abstinenţa premaritală. o concepţie împărtăşită de grupurile fundamentalist creştine. Programele de educaţie morală recente denumite „Doar spune nu", îndreptate înainte spre prevenirea abuzului de droguri şi alcool, luptă pentru a schimba concepţiile şi a încuraja abţinerea de la activitatea sexuală. în contrast cu acestea, programele tradiţionale de educaţie sexuală au căutat să informeze *tinerii* despre alternativele în faţa sarcinii şi bolile cu transmitere sexuală şi au promovat contracepţia, *precum* utilizarea prezervativelor.

Ce funcţionează mai bine? Rapoartele statistice ale centrului naţional arată că activitatea sexuală a scăzut semnificativ în rândul adolescenţilor mai tineri, dovedind că aceştia amână activitatea sexuală, iar utilizarea metodelor contraceptive a crescut că activitatea sexuală amânată şi procentele în scădere ale naşterilor şi avorturilor sunt rezultatul; programelor de abstinenţă dedicate adolescen- s ţilor, organizate de bisericile creştine şi cu aju- t torul internetului. Unul din programele naţionale din mass-media este Silver Ring Thing (SRT), o[5] organizaţie prin care adolescenţii fac declaraţii publice legate de virginitate şi poartă un inel ca s dovadă a abstinenţei sexuale. i

Cu toate acestea, abstinenţa poate fi definită în mod liber şi ca activitate sexuală care nu implică; penetrarea. Se poate ajunge astfel la situaţia în: care adolescenţii care promit să rămână virgini; să fie infectaţi cu bolile cu transmitere sexuală i la fel de mult ca cei care nu au declarat abstinenţa, i t Conform unui studiu bazat pe datele oferite de; National Longitudinal Study on Adolescent Health i (Bruckner şi Bearman, 2005), în timp, adoles-i cenţii care promit în public să amâne începerea! activităţii sexuale au mai puţine par-: tenere, folosesc mai puţin prezerva- s tivul, se căsătoresc mai repede, sunt afectaţi de bolile cu transmitere ţ sexuală la fel de des ca ceilalţi adoles-i cenţi şi nu fac teste sau tratamente s pentru bolile cu transmitere sexuală.! Astfel, programul „Doar spune nu" poate aveai rezultate pe termen scurt, nu şi pe termen lung, s iar până acum nu a fost făcut nici un studiu! pentru a demonstra eficienţa programelor care > susţin abstinenţa. i

Realitatea sugerează că tema comportamentului, sexual la adolescenţi trebuie tratată ca *orice altă*; problemă de educaţie sanitară, nu numai ca pe o *t* problemă de moralitate, dar guvernul federal a acordat *milioane* de dolari pentru dezvoltarea; programelor de abstinenţă, ca o reflectare a agendei politice conservatoare şi a fundamentalismului religios legat de SIDA şi bolile cu : transmitere sexuală în rândul populaţiei tinere de ş astăzi. în 2005, fiind ameninţat de Americani Civil Liberties Union că va fi dat în judecată > privind „separarea bisericii de stat în guvernul Statelor Unite, şi a retras în mod oficial fondurile î pentru organizaţia Moon Township, în favoarea! abstinenţei şi a

^Trimiteri la alte capitole

în acest capitol este dezvoltată tema sexualităţii adolescenţilor şi utilizarea contracepţiei. în capitolul 13 vor fi discutate teme precum orientarea sexuală şi identitatea de gen

Obiectivul de învăţare 6.4: *identificarea şi descrierea unor probleme sănătate din copilărie şi adolescenţă din zilele noastre.*

Verificaţi-vă cunoştinţele...

1. Daţi câteva exemple de cauze majore ale rănirii şi morţii copiilor mai mari de un an.
2. Ce factori afectează activitatea fizică a tinerilor şi participarea la activităţi sportive ?
3. De ce este obezitatea copiilor un motiv de îngrijorare şi ce factori creează riscul de obezitate în copilărie ?

Caseta 6.4. ***Model contextual pentru dezvoltarea fizică şi sănătate***

Copilul se naşte cu o stare relativă de sănătate sau boală. Tn funcţie de constituţia genetică şi calitatea îngrijirilor prenatale.

Mediul familial şi şcolar

Familiile mai educate şi cu resurse financiare au mai multe şanse să le ofere copiilor alimentaţia optimă pentru dezvoltarea fizică, inclusiv alăptat.

Şcolile cu resurse financiare mai mari oferă mai multe condiţii şi încurajează o gamă de oportunităţi pentru participarea la activităţi sportive.

Unele familii sunt mai înclinate spre activitatea fizică şi sport decât altele.

Statutul socioeconomic

Accesul părinţilor la îngrijiri medicale de calitate afectează dezvoltarea şi sănătatea copilului datorită îngrijirilor preventive, inclusiv controale regulate, vaccinări şi diagnosticarea şi tratarea problemelor cronice sau acute de sănătate.

Politica locului de muncă faţă de concediile medicale afectează posibilitatea părinţilor de a avea acces la îngrijirile medicale necesare copilului în timp util.

Zonele şi comunităţile mai influente oferă mai multe posibilităţi de recreere fizică şi activităţi sportive.

Contextul cultural şi social

Televiziunea influenţează foarte mult alegerile copiilor în ceea ce priveşte alimentaţia şi activitatea fizică.

Valorile culturale despre feminitate influenţează apariţia problemelor specifice precum dereglările de alimentaţie.

Disponibilitatea şi atitudinile faţă de consumul sau evitarea anumitor substanţe, precum alcoolul, tutunul şi drogurile ilegale afectează procentul de utilizare a acestora în adolescenţă.

pentru cercetători sunt procentele crescute de consum de droguri în rândul femeilor, un fenomen care micşorează diferenţa care a existat mult timp dintre consumul de droguri

Rezumatul capitolului 6

Obiectivul de învăţare 6.1
Descrierea structurii şi a funcţiilor creierului şi prezentarea dezvoltării creierului în copilărie

1. Care este structura creierului?

Creierul funcţionează prin reţele de comunicare care implică neuronii şi traseele neuronale. Mesajele călătoresc prin neuroni ca semnale electrice, acestea sunt preluate de dendrite şi transmise prin axoni. ***Neurotransmi~ ţătorii*** le permit mesajelor să călătorească prin sinapse, de la o celulă la alta. Creierul are trei părţi principale: ***trunchiul cerebral***, ***mezencefalul*** şi ***encefalul.*** Cel mai mare interes pentru psihologi îl prezintă cortexul cerebral, care controlează funcţiile cerebrale de nivel înalt. Unele zone ale cortexului sunt specializate pentru diferite funcţii, inclusiv cele vizuale, auditive şi de simţ tactil.

2. Prin ce procese se dezvoltă structura şi funcţiile creierului?

Dezvoltarea creierului fetal trece prin trei etape : ***producerea celulelor, migrarea celulelor*** şi ***elaborarea celulelor.*** Deşi majoritatea neuronilor sunt prezenţi până la vârsta fetală de 26 de săptămâni, elaborarea celulelor continuă mai mulţi ani. Atât neuronii, cât şi sinapsele sunt produse în număr excesiv şi apoi reduse, procesul de reducere continuă şi în adolescenţă.

3. Ce esîe specializarea emisferelor? Ce activităţi demonstrează această specializare?

Emisfera dreaptă şi cea stângă a creierului sunt specializate într-o anumită măsură. Dovezile sugerează că încă de la naştere, partea stângă a creierului este de obicei pregătită pentru controlul limbajului, iar partea dreaptă pentru controlul spaţial şi funcţionarea matematică.

4, Ce ne spune imagistica la nivel cerebral despre dezvoltarea acestuia?

Tehnicile de imagistică medicală pentru creier le-au permis cercetătorilor să studieze nu numai anatomia creierului, dar şi ***activitatea*** creierului atunci când oamenii rezolvă anumite sarcini. Acest lucru ne permite să înţelegem ce părţi ale creierului sunt folosite atunci când oamenii sunt implicaţi în anumite activităţi, precum gândirea lingvistică sau raţionamentele spaţiale şi matematice.

5. Care este importanţa plasticităţii creierului pentru dezvoltarea umană?

Gradul de receptivitate al creierului de a experimenta este cunoscut ca ***plasticitate a creierului.*** Această plasticitate este implicată în abilităţile pe care le dobândesc copiii de obicei cu mai multă uşurinţă decât adulţii, precum învăţarea limbilor străine sau a unui instrument muzical. Acestă plasticitate crescută este de asemenea principalul motiv pentru care recuperarea în urma unui accident este cu atât mai mare cu cât survine mai devreme în viaţă. Plasticitatea are un rol important în dezvoltarea creierului, deoarece reflectă capacitatea acestuia de a fi afectat de experienţă,

6. Cum afectează diferite tipuri de experienţă dezvoltarea creierului?

7. Care sunt condiţiile optime de mediu pentru dezvoltarea sănătoasă a creierului la copii?

Experientele zilnice si repetate ale unui individ afectează

Obiectivul de învăţare 6,2 Descrierea tiparelor de creştere şi maturizare în cadrul dezvoltării factorilor care le influenţează

1. Cum se poate modifica dezvoltarea în rândul unei populaţii de-a lungul timpului?

Schimbările care survin în creşterea fizică în timp, denumite ***tendinţe seculare,*** reflectă schimbările sociale şi din societate în starea de sănătate şi a nivelului de viaţă. Tendinţele seculare în înălţime sunt afectate de numeroşi factori, inclusiv clasa socială, venitul şi educaţia, dimensiunea familiei, traiul la ţară sau la oraş şi regiunea geografică. Tendinţa seculară a fost mai evidentă în cazul populaţiilor în care, de-a lungul generaţiilor, femeile care alăptează şi bebeluşii au avut acces la diete foarte nutritive şi pentru care procentele bolilor infecţioase sunt foarte mici.

2. Cum influenţează genetica, alimentaţia şi starea de sănătate diferenţele individuale în ritmurile de creştere?

Creşterea şi maturizarea sunt influenţate de mulţi factori. ***Procesele genetice*** sunt în mod evident importante, dar

3. Cum se schimbă ritmul de creştere şi proporţiile corpului în

Creşterea este continuă în copilărie, dar nu evoluează uniform. Ritmul de creştere încetineşte treptat, apoi trece printr-un avânt în adolescenţă şi se opreşte la scurt timp după aceea. Ritmul de creştere variază mult de la un copil la altul, la fel şi înălţimea la care se ajunge în final. Diferitele părţi ale corpului se dezvoltă în ritmuri diferite, respectând un progres cefalocaudal. Ritmul de dezvoltare şi ajungere la maturitate al organelor diferă şi el; creierul, de exemplu, se dezvoltă foarte uşor.

4. Ce schimbări fizice apar în perioada pubertăţii la băieţi şi la 'fete?

Băieţii şi fetele cresc în mod similar până la adolsecenţă. Fetele resimt de obicei avântul adolescenţei şi pubertăţii mai devreme decât băieţii. Băieţii cresc în înălţime odată ce începe avântul adolescenţei, precum şi în masa musculară şi lăţimea umerilor. Fetele se dezvoltă în şolduri şi acumulează mai multă grăsime.

5. Cum afectează obiceiurile şi atitudinile sociale experienţa pubertăţii?

Atitudinile adolescentului faţă de aceste schimbări pot reflecta ***factorii sociali şi culturali,*** precum multitudinea de informaţii pe care le deţine despre schimbările care au loc în corp şi imaginea despre corp pe care societatea o consideră

Obiectivul de învăţare 6.3
Analiza factorilor importanţi care afectează sănătatea fizică până la vârsta de 1 an.

1. Ce este mortalitatea infantilă şi ce factori sunt asociaţi cu riscul crescut de apariţie a acesteia?

Mortalitatea infantilă se referă la numărul de copii morţi la o mie de naşteri, într-o anumită ţară, într-un anumit an. în Statele Unite, greutatea scăzută la naştere şi naşterile înainte de termen sunt cauzele principale ale mortalităţii infantile. Diferenţe semnificative apar şi în funcţie de mediul etnic al mamei, subliniind astfel importanţa îngrijirilor prenatale

Care sunt beneficiile alăptatului? Care sunt piedicile alăptatului?

Bebeluşii care sunt alăptaţi au mai puţine şanse să dezvolte o varietate de boli infecţioase. **_Mamele_** care alăptează prezintă procente mai mici de cancer la sân. Un beneficiu pentru **_societate_** este scăderea absenteismului datorat bolii copiilor. **_Printre piedici_** se enumeră locurile de muncă nepotrivite şi atitudinile sociale negative. **_AAP recomandă_** alăptarea exclusivă în primele şase luni de viaţă, apoi alăptare suplimentară cu mâncare solidă cel puţin până la un an, după această perioadă, oricât este convenabil pentru familie.

3, Care sunt influenţele culturale asupra alimentaţiei şi înţărcatului?

Abilitatea de a se hrăni singur a copilului este apreciată în Statele Unite de astăzi. Dobândirea timpurie a acestor abilităţi este mai puţin importantă în alte societăţi, în care copiii sunt hrăniţi cu linguriţa până la vârste mai mari.

4. Care sunt formele principale de subalimentare şi cum afectează ele creşterea copilului şi sănătatea?

Anemia feriprivă este o formă majoră de malnutriţie de care suferă copiii din toată lumea. **_Sindromul Kwashiorkor_** sau **_malnutriţia proteino-energetică_** este caracterizată de dilatarea gravă a abdomenului. **_Marasmul_**, o stare asociată cu înfometarea, este o boală gravă.

5. Cum se schimbă programul de somn de-a lungul vieţii? Care sunt influentele culturale asupra somnului?

Un nou-născut doarme în medie 16 ore pe zi. Aproape jumătate din acest timp este petrecut în somn REM sau somn rapid. Pe măsură ce copilul creşte, perioada de timp petrecută în somn REM scade. Maturizarea neurologică permite **_stabilizarea perioadei de somn_** după vârsta de 3-4 luni. Cultura influenţează stabilizarea programului de somn din timpul zilei. Obiceiurile diferă şi ele cu privire la atitudinile faţă de locul de somn.

6. Care sunt vaccinurile importante pentru copii şi ce factori afectează abilitatea copiilor de a primi îngrijirile medicale şi vaccinările potrivite?

Vaccinările previn mai multe boli infecţioase şi complicaţii medicale asociate cu aceste boli, inclusiv moartea. în Statele Unite, copiii care trăiesc în **_zonele mari urbane_** au un procent mai mic de completare a seriilor de vaccinări. Copiii care trăiesc în **_sărăcie_** au procente mici de îngrijiri medicale, de

7. Ce este SMSS şi ce se poate face pentru a fi prevenit?

2. Care sunt factorii care cresc riscul de obezitate în copilărie?

Adolescenţii care sunt **_supraponderali_** şi **_obezi_** [illegible] probleme de sănătate [illegible] funcţionale datorită greutăţii.

4. Daţi exemple de câteva cauze şi consecinţe ale celor două dereglări de alimentaţie?

Anorexia şi **_bulimia_** sunt cele două dereglări alimentare principale. Anorexia este caracterizată de preocuparea de a fi slab, imagine distorsionată a corpului şi comportamente care duc la greutate anormal de mică. Bulimia este caracterizată de exces alimentar şi eliminare forţată, deseori în secret. Ambele au consecinţe pe termen lung, inclusiv riscul de insuficienţă cardiacă şi moarte. Femeile sunt mai predispuse decât bărbaţii să sufere de dereglări alimentare. Aceste dereglări au mai multe cauze, cum ar fi cele biologice, de personalitate şi factori de familie, precum şi presiunea din partea colegilor şi a societăţii de a menţine standarde nerealiste ale frumuseţii fizice.

5. Ce factori sunt asociaţi cu consumul de substanţe în adolescenţă?

Consumul de substanţe este asociat cu rezultatele academice slabe şi riscul crescut de delincvenţă, renunţarea la şcoală şi activitatea sexuală neprotejată. Expunerea la grupurile apropiate şi a părinţilor care promovează consumul de droguri, iniţierea timpurie în comportamentul antisocial şi ataşament scăzut faţă de şcoală şi vecinătăţi creşte riscul consumului de substanţe.

6. Ce tendinţe au fost observate în timp legate de consumul de substanţe?

Consumul anumitor droguri **_în timp_** prezintă relativ puţine

Obiectivul de învăţare 6.4

Identificarea şi descrierea unor probleme de sănătate din copilărie şi adolescenţă din zilele

1. Daţi câteva exemple de cauze majore ale rănirii şi morţii copiilor mai mari de un an.

Cauzele principale ale **_rănirilor_** - altele decât abuzul - sunt muşcăturile de câine şi accidentele de bicicletă. Cauzele principale ale **_traumelor mortale,_** în ordinea frecvenţei, sunt accidentele de maşină, înecul, arderea, otrăvirea, focurile de armă şi căderile.

2. Ce factori afectează activitatea fizică a tinerilor şi participarea la activităţi sportive?

Genul masculin, accesul la facilităţile şi oportunităţile de a face sport, atitudinile familiei şi comportamentele legate de sănătate influenţează **_activităţile fizice şi practicarea_**

3. De ce este obezitatea copiilor un motiv de

Procentul copiilor şi adolescenţilor care îndeplinesc criteriile pentru a fi numiţi supraponderali sau obezi este în creştere în

Capitolul 7

Piaget şi Vîgotski

TEORIA DEZVOLTĂRII COGNITIVE ELABORATĂ DE PIAGET
Obiectivul de învăţare 7.1. Definirea conceptelor din biologic folosite de Piaget pentru a explica dezvoltarea cognitivă şi pentru a-şi formula teoria etapelor Mecanismele schimbării cognitive Conceptul de etape

COGNIŢIA LA NOU-NĂSCUŢI: PERIOADA SENZORIMOTOARE
Obiectivul de învăţare 7.2. Trasarea subetapelor şi a punctelor de referinţă din perioada senzorimotoare în dezvoltarea copilului Şase subetape ale gândirii senzorimotoare Permanenţa obiectelor
Verificarea teoriei lui Piaget: lucrări recente dospre cogniţia la copil
• *Metoda înşelării aşteptărilor* • *Reprezentarea obiectelor ascunse* • *Imitaţia amânată*

GÂNDIREA PREŞCOLARULUI: PERIOADA PREOPERAŢIONALĂ
Obiectivul de învăţare 7.3. Idcntificarca unor puncte forte şi limitări ale gândirii prcoporaţionalc în dezvoltarea cognitivă a copiilor
Funcţia simbolică
• *Apariţia jocului simbolic* • *Progresele simbolice din copilăria mică* Aplicaţii: *Alegerea materialelor de joc adecvate perioadei de dezvoltare* Punctele tari ale gândirii preoperaţionalo
Limitele gândirii preoperaţionale

• *Egocentrismul* • *Abilităţile de a adopta o perspectivă* ■ *Centrarea* ■ *Accentul pus pe aparenţe* **INTELIGENTA COPILĂRIEI MEDII: PERIOADA OPERAŢIONALĂ CONCRETĂ**

Obiectivul de învăţare 7.4. Analiza stăpânirii sarcinii cognitive ce caracterizează gândirea operaţională concretă Conceptul de operaţii Conservarea
Raţionamentul relaţional: incluziunea claselor şi ordonarea în seric
Verificarea teoriei lui Piaget: diferenţele dintre perioada operaţională şi cea preoperaţională
• *Adoptarea unei perspective în perioada preoperaţională* • *Conservarea din perioada preoperaţională*

ADOLESCENTUL ŞI ADULTUL: PERIOADA OPERAŢIONALĂ FORMALĂ
Obiectivul de învăţare 7.5. Explicarea caracteristicilor şi rezultatelor operaţiilor formale prin comparaţie cu cele ale operaţiilor concrete şi evaluarea teoriei lui Piaget pe ansamblu Raţionamentul ipotetico-deductiv Raţionamentul cu privire la pendule
Verificarea teoriei lui Piaget: operaţiile formale *versus* operaţiile concrete Evaluarea teoriei lui Piaget
• *Problema etapelor* • *Problema universalităţii*

VÎGOTSKI ŞI ABORDAREA SOCIOCULTURALĂ

Obiectivul de învăţare 7.6. Analiza celor trei teme principale pe caro se bazează abordările socioculturale ale dezvoltării

Contextele temporale ale dezvoltării

Originile sociale ale gândirii

Utilizarea uneltelor şi artefactelor culturale

• *Interacţiunea cu jucării şi obiecte* • *Implicaţiile pentru dezvoltare ale jocului cu obiecte* Cercetare şi societate: Weaving Generations Together: Evolving Creativity in the Maya of Chiapas Rolul jocului simulat

PIAGET ŞI VÎGOTSKi DESPRE LIMBAJ ŞI GÂNDIRE

Obiectivul de învăţare 7.7. Compararea şi contrastarea teoriilor lui Piaget şi Vîgotski despre rolul limbajului în dezvoltarea cognitivă

IMPACTUL LUCRĂRILOR LUI PIAGET ŞI VÎGOTSKI ASUPRA EDUCAŢIEI

Obiectivul de învăţare 7.8. Evaluarea contribuţiilor lui Piaget şi Vîgotski la practica educaţională

COMPARAREA ABORDĂRII AXATE PE DEZVOLTAREA COGNITIVĂ CU CEA SOCIOCULTURALĂ

Obiectivul de învăţare 7.9. Compararea şi contrastarea abordării socioculturale a dezvoltării copilului cu cea axată pe dezvoltarea cognitivă Discuţii: *Discuţii cu o educatoare*

„De ce mâna trece prin apă şi prin săpun nu?"
„De ce untul nu rămâne pe pâinea prăjită?"
..De ce. când amestec roşu cu portocaliu, iese maro?"
.,Unde eram înainte să mă nasc?”
„Când se vor sfârşi toate zilele?"

Aşa cum ştie orice părinte, copiii pun frecvent întrebări. Câteva dintre primele studii de dezvoltare a copilului au examinat întrebările spontane ale copiilor. Exemplele de mai sus, adunate de Paul Harris (2000), provin din astfel de studii de pionierat, printre care şi lucrările lui Jean Piaget. După cum reiese clar din exemple, întrebările copiilor iau multe forme. Unele vizează chestiuni mundane, aliele având o semnificaţie personală sau ştiinţifică profundă. La unele întrebări se poate răspunde cu uşurinţă; altele pun probleme care continuă să-i provoace pe filosofi şi pe oamenii de ştiinţă. Elementul constant este încercarea de a înţelege: pe parcursul călătoriei de la copilărie la maturitate, copiii se străduiesc să găsească sensul a mii de subiecte. Cum putem înţelege eforturile de a înţelege ale copiilor?

Construirea sensului este o funcţie a dezvoltării cognitive. **Cogniţia** se referă la procesele mentale de ordin superior - cum ar fi gândirea, raţionarea, învăţarea şi rezolvarea de probleme - prin care oamenii încearcă să înţeleagă şi să se adapteze la lumea lor. Nou-născuţii şi copiii mici sunt adesea mult mai competenţi în aceste procese decât am crede. Cu toate acestea, gândirea copiilor diferă de cea a adulţilor din multe puncte de vedere. Aceste diferenţe îi intrigă şi îi derutează pe cercetători şi părinţi deopotrivă. Ce

limitările cognitive şi să dobândească noi forme de competenţă? Acest capitol ia în considerare două abordări generale ale acestor întrebări. Prima este abordarea axată pe dezvoltarea cognitivă, aşa cum este ea reprezentată de lucrările lui Jean Piaget. Vom examina atât teoria şi cercetările originale ale lui Piaget, cât şi studiile mai recente, care contestă, modifică sau extind concluziile lui Piaget. Cea de-a doua este abordarea socioculturală, reprezentată de lucrările lui Lev Vîgotski. Deşi

Teoria dezvoltării cognitive elaborată de Piaget

Obiectivul de învăţare 7.1
Definiţi conceptele din biologie folosite de Piaget pentru a explica dezvoltarea cognitivă şi pentru a-şi formula teoria etapelor.

Cogniţie
Procese mentale de ordin superior, cum ar fi raţionarea şi rezolvarea de probleme, prin care oamenii încearcă să înţeleagă lumea.

Scopul lui Piaget era să răspundă unor întrebări filosofice esenţiale despre natura şi originile cunoaşterii, prin studiul dezvoltării cunoaşterii la copii. Cercetările sale se centrează pe înţelegerea de către copii a conceptelor de bază, precum spaţiu şi timp, cauzalitate, număr şi cantitate, clase (sau categorii) şi relaţii între clase. El credea că, deşi copiii experimentează perioade îndelungate de stabilitate conceptuală relativă, aceste concepte se schimbă radical pe parcursul dezvoltării. Piaget pretindea că aceste forme primare ale cunoaşterii se dezvoltă pe tot parcursul copilăriei.

Domeniul biologiei i-a inspirat lui Piaget ideile despre structura şi funcţia inteligenţei. Un principiu biologic de bază este cel al *organizării.* Un organism nu este niciodată o simplă colecţie aleatorie de celule, ţesuturi şi organe; mai degrabă, organismele sunt întotdeauna sisteme extrem de organizate. Un biolog vizează să descopere natura acestei organizări fundamentale. Piaget susţinea că acelaşi principiu se aplică inteligenţei umane. Pentru Piaget, esenţa inteligenţei nu stă în răspunsurile aflate pe cont propriu sau în amintirile izolate, ci în organizarea de la baza acesteia. Această organizare ia forma structurilor cognitive construite de copilul aflat în dezvoltare. *Structurile cognitive* sunt modalităţi de a organiza informaţia pentru a o înţelege şi a o memora mai eficient. Sarcina psihologului cognitivist este de a afla ce sunt aceste structuri şi cum se

Asimilare
în teoria lui Piaget, potrivirea sau interpretarea unor noi experienţe în termenii a ceea ce înţelegem deja.

Acomodare
în teoria lui Piaget, schimbarea structurilor noastre cognitive - ceea ce înţelegem - **pentru** a se potrivi realităţilor înconjurătoare

realităţile înconjurătoare. Astfel, pe măsură ce învaţă mai multe despre caracteristicile peştilor şi mamiferelor, un copil îşi schimbă înţelegerea vizavi de balene şi delfini pentru a le reflecta statutul lor de mamifere. Prin acomodare, înţelegerea de către copii a mediului înconjurător devine treptat mai precisă, prin încorporarea de informaţii noi în structurile lor cognitive. Dezvoltarea cognitivă are loc prin intermediul a nenumărate ocazii de asimilare şi acomodare.

Teme de gândire şi de discuţie Conceptele biologice folosite de Piaget se aplică pe tot parcursul vieţii. Daţi câteva exemple din viaţa dumneavoastră când aţi răspuns la noi experienţe folosind asimilarea şi acomodarea.

Echilibrare
în teoria lui Piaget, procesul de autoreglare prin care indivizii caută în mod natural să menţină sau să refacă echilibrul în sistemul lor cognitiv.

Dat fiind faptul că modificarea gândirii necesită efort, de ce s-ar angaja copiii în acomodare? Piaget considera că, la fel cum toate organismele se străduiesc să menţină echilibrul biologic sau armonia cu mediul lor, şi copiii caută să dobândească un echilibru cognitiv cu mediul. Piaget numea acest proces echilibrare : un proces de autoreglare care furnizează motivaţia pentru schimbarea cognitivă. Atunci când devin conştienţi că înţelegerea lor este inadecvată, copiii experimentează un sentiment de disconfort cognitiv sau *dezechilibru.* *Echilibrul* cognitiv este refăcut atunci când copiii îşi modifică înţelegerea pentru a se potrivi mai adaptiv Ia provocările cognitive cu care se confruntă. Echilibrul este obţinut atunci când structurile cognitive ale copiilor pot răspunde la provocările mediului fără o distorsiune sau o înţelegere greşită, inoportună. Echilibrarea furnizează astfel un mijloc prin care copiii pot regla echilibrul intern dintre a-şi păstra intactă înţelegerea, dar a interpreta posibil greşit mediul (asimilare) şi a-şi modifica înţelegerea pentru a se potrivi

Teme de gândire şi de discuţie
Daţi câteva exemple din viaţa reaiă de evenimente care cauzează dezechilibru şi echilibrare în procesul schimbării cognitive.

mai avansate se clădesc astfel pe structurile anterioare, mai primitive - de exemplu, aşa cum un motor de maşină este construit din mai multe piese elementare. Nu am putea construi un motor de maşină fără a construi mai întâi un carburator şi un rezervor de benzină. în mod similar, un copil nu s-ar putea angaja în procese cognitive sofisticate, precum testarea ipotezelor, fară a fi dobândit mai întâi abilitatea de a combina informaţii în mod logic.

Constructivism
Idee conform căreia copiii îşi construiesc în mod activ propria cunoaştere a lumii.

Acest constructivism - ideea conform căreia copiii îşi construiesc în mod activ propria cunoaştere - este una dintre cele mai durabile contribuţii ale lui Piaget la înţelegerea dezvoltării cognitive.

Conceptul de etape

în teoria lui Piaget, inteligenţa copilăriei nu e definită de o singură organizare sau un singur set de structuri cognitive. Piaget considera că dezvoltarea progresează printr-o serie de *etape.* Fiecare etapă implică un set distinct de structuri mentale care fac gândirea din fiecare etapă diferită din punct de vedere calitativ de cea din etapele precedente sau ulterioare. Gândirea *calitativ diferită* a copiilor mai mari nu este doar mai

Tabelul 7.1. *Cele patru perioade de dezvoltare*

Perioada	Vârsta (ani)	Descrierea
Senzorimotoare	0-2	Copiii înţeleg lumea prin acţiunile făţişe desfăşurate asupra ei. Aceste acţiuni reflectă scheme senzorimotoare. Pe măsură ce schemele devin progresiv mai complexe şi interrelaţionate, copiii îşi
Preoperaţională	2-6	Copilul poate folosi acum reprezentări mentale în locul acţiunilor făţişe pentru a rezolva probleme. în consecinţă, gândirea este mai rapidă, mai eficientă, mai mobilă şi mai uşor de împărtăşit social. Deoarece copiii nu pot opera logic asupra reprezentărilor lor
Operaţională concretă	6-12	Apariţia *operaţiilor mentale* îi permite copilului să depăşească limitările gândirii preoperaţionale. Operaţiile mentale sunt un sistem de acţiuni mentale interne care permit rezolvarea logică de probleme. Copilul reuşeşte să înţeleagă diferite forme de conservare, precum şi clasificarea şi raţionamentul
Operaţională formală	12-adult	Achiziţia *raţionamentului ipotetico-deduaiv* le permite copiilor să genereze şi să testeze sistematic ipoteze abstracte despre lucruri care nu există. Gândirea începe cu posibilitatea şi îşi croieşte drum sistematic şi logic înapoi la realitate. Prototipul acestor

”-- Obiectivul de învăţare 7.1: *definirea conceptelor*

V erifîcaţi-vă cunoştinţele,.. *din biologie folosite de Piaget pentru a explica dezvoltarea cognitivă şi pentru a-şi formula teoria etapelor.*

1. Ce este cogniţia?
2. Care este rolul organizării în dezvoltarea structurilor cognitive?
3. Care sunt formele de cunoaştere reorganizate de copii pe măsură ce se dezvoltă?
4. Care sunt cele trei procese de adaptare esenţiale pentru schimbarea

Cogniţia la nou-născuţi: perioada senzorimotoare

Obiectivul de învăţare 7.2
Trasaţi subetapele şi punctele de referinţă din perioada senzorimotoare în dezvoltarea copilului.

Perioada senzorimotoare durează de la naştere până în jurul vârstei de doi ani. Nou-născuţii progresează extrem de mult din punct de vedere cognitiv în această perioadă. Piaget a identificat câteva dintre cele mai interesante şi mai semnificative schimbări prin care trec nou-născuţii şi le-a organizat într-o teorie coerentă a dezvoltării nou-născutului.

Piaget şi-a bazat teoria dezvoltării nou-născutului pe observarea celor trei copii ai săi de la naştere până la sfârşitul pruncieі (Piaget, 1951, 1952, 1954). Metoda sa de studiu a combinat observaţia naturalistă cu manipularea experimentală. Atât Piaget, cât şi soţia sa. Valentina (ea însăşi psiholog de meserie), au petrecut multe ore urmărind pur şi simplu comportamentul de zi cu zi al bebeluşilor lor. Au suplimentat aceste observaţii naturaliste cu experimente frecvente, la scară mică. Dacă, de exemplu, Piaget era interesat de abilitatea fiicei sale de a face faţă obstacolelor, punea o barieră între aceasta şi jucăria ei preferată şi apoi îi înregistra reacţia la această provocare.

Metoda lui Piaget are atât puncte tari, cât şi puncte slabe. Din punct de vedere pozitiv, metoda combină observarea comportamentului într-un cadru natural şi studiul longitudinal al aceloraşi copii pe măsură ce se dezvoltă. Această abordare a permis intuirea unor forme şi secvenţe de dezvoltare care nu ar fi putut fi înţelese doar în urma unui studiu controlat de laborator. Un dezavantaj ar putea fi însă dimensiunea redusă a

Şase subetape ale gândirii senzorimotoare

Piaget a împărţit perioada senzorimotoare în şase subetape. în descrierile următoare, vârstele trebuie luate doar ca medii aproximative. într-o teorie pe etape nu contează vârsta, ci succesiunea - ordinea în care se desfăşoară etapele -, presupusă a fi aceeaşi la toţi copiii.

Subetapa 1: exersarea reflexelor (de la naş-tere la o lună). în opinia lui Piaget, repertoriul adaptiv al nou-născutului este limitat la simple *reflexe.* Reflexele sunt înnăscute, reacţii motoare automate, declanşate de stimuli specifici ai me-diului. Astfel, nou-născutul suge sfârcul când acesta îi atinge buzele, apucă un obiect când acesta îi atinge palma şi se orientează la apariţia unui stimul vizual corespunzător. Chiar şi în primele săptămâni de viaţă, reflexele sunt supuse unor modificări adaptive minore. La sfârşitul primei etape, reflexele devin primele *scheme senzorimotoare* ale copilului.

^Trimiteri la alte capitole

în capitolul 5, aţi aflat despre câteva dintre reflexele de bază cu care se nasc copiii, în acest capitol veţi citi despre modul cum tratează teoria lui Piaget aceste reflexe ca fiind primul pas in abilitatea nou-născutului de a înţelege

Scheme senzorimotoare
Tipare de acţiune însuşite şi generalizabile prin care copiii acţionează asupra lumii şi o înţeleg. în teoria lui Piaget, ele sunt structurile cognitive ale

în teoria lui Piaget, schemele sunt structuri cognitive care le permit copiilor să-şi înţe-leagă experienţele. Schemele senzorimotoare sunt tipare de acţiune însuşite şi generalizabile prin intermediul cărora copilul acţionează asupra lumii şi o înţelege. Conceptul de schemă subliniază rolul acţiunii în inteligenţă. Pentru Piaget, inteligenţa din fiecare perioadă a dezvol-tării implică unele forme de acţiune asupra lumii. In pruncie, acţiunile

ale acţiunilor din întâmplare (de exemplu, când îşi suge degetul îşi produce o nouă senzaţie orală şi tactilă totodată), ei tind să repete acele acţiuni pentru a reproduce efectul, O astfel de repetiţie este adaptivă prin faptul că le permite copiilor să-şi întărească schemele nou stabilite.

A doua schimbare presupune coordonarea schemelor în unităţi mai mari. Schemele ce implică diferite moduri senzoriale - vedere, auz, atingere, gust, miros - încep să conveargă. Astfel, copiii aud un sunet şi se întorc spre sursa acestuia, coordonându-şi auzul cu vederea. Privesc un obiect şi întind mâna să-l apuce şi să-l manipuleze, coordonându-şi vederea şi simţul tactil.

în ciuda acestor progrese, schemele continuă să fie destul de limitate. Copiii nu-şi variază în mod deliberat schemele, în schimb, repetă numai acţiunea exactă produsă iniţial. în plus, schemele din etapa 2 sunt orientate în principal către corpul copilului - cu alte cuvinte, atenţia se centrează mai degrabă pe efectul schemelor asupra *copilului,* decât pe efectul produs asupra *mediului.* Copiii folosesc scheme din pura plăcere de a le folosi - apucă de dragul de a apuca, sug de dragul de a suge. în această etapă, Piaget considera că ei sunt conştienţi de mediul extern doar în măsura în care declanşează tiparele de acţiune ale copilului.

Subetapa 3: descoperirea procedurilor (de la patru la opt luni). în subetapa 3, copilul începe să manifeste un interes mai evident pentru lumea exterioară. Bebeluşul direcţionează schemele în afara corpului său, spre explorarea mediului. Astfel, în subetapa 3, copilul manipulează o jucărie datorită unui real interes pentru explorarea acelui obiect.

Comportament intenţional
în teoria lui Piaget, comportamentul în care scopul există anterior acţiunii selectate pentru a-l atinge; este posibil datorită abilităţii de a distinge mijloacele de scop

O manifestare a acestei conştientizări sporite a mediului este faptul că descoperă *proceduri* de reproducere a evenimentelor interesante. De exemplu, un copil aflat în

extern, prin comportament. Cu acest progres ia sfârşit perioada senzorimotoare şi este inaugurată o nouă perioadă de dezvoltare cognitivă.

Fiica lui Piaget, Jacqueline, care duce în casă câteva fire de iarbă, este un exemplu de comportament tipic subetapei 6:

> Jacqueline [la vârsta de 1 an, 8 luni şi 9 zile] ajunge la o poartă închisă - cu un fir de iarbă în fiecare mână. Ea întinde mâna dreaptă spre clanţă, dar îşi dă seama că nu o poate apăsa fară a da drumul ierbii. Pune iarba pe podea, deschide uşa, culege din nou iarba şi intră. Dar când vrea să părăsească încăperea, lucrurile se complică. Pune iarba pe podea şi apucă clanţa. Dar apoi realizează că, trăgând uşa spre ea, în acelaşi timp iarba pe care a pus-o între uşă şi prag va dispărea. Prin urmare, o culege ca s-o mute în afara ariei de mişcare a uşii (Piaget, 1952, p. 339).

Când Jacqueline zăboveşte cu mâna pe clanţă pentru a doua oară, ea face două lucruri simultan: îşi imaginează problema - uşa care va trece peste iarbă -, dar şi soluţia - mutarea firelor de iarbă dincolo de raza de acţiune a uşii. Ea este astfel angajată într-un fel de rezolvare mentală a problemei, pe baza folosirii interne a reprezentărilor sau simbolurilor, soluţie neîntâlnită în subetapele anterioare a copilăriei.

Tabelul 7.2 rezumă cele şase subetape senzorimotoare. Pentru Piaget,

^Trimiteri la alte capitole

Cum credeţi că abilităţile motoare tot mai mari ale copilului, discutate în capitolul 5, ar putea influenţa genul de acţiuni fizice asupra obiectelor despre care teoria lui Piaget susţine că reprezintă piatra de temelie a perioadei senzorimotoare?

Tabelul 7.2. ***Cele şase subetape senzorimotoare***

Etapa	Vârsta (luni)	Descrierea
1. Exersarea reflexelor	0-1	Copilul este limitat la exersarea reflexelor înnăscute - de exemplu, suptul şi apucarea - care evoluează în primele
2. Dezvoltarea schemelor	1-4	Schemele devin mai rafinate şi mai coordonate, însă sunt centrate mai degrabă pe efectele asupra copilului, decât
3. Descoperirea procedurilor	4-8	Comportamentul devine mai orientat spre exterior. Copilul dezvoltă proceduri pentru reproducerea
4. Comportamentu	8-12	Apare primul comportament cu adevărat intenţional. Copilul poate distinge între mijloace şi scop în urmărirea
5. Noutatea şi explorarea	12-18	Copilul începe să varieze schemele sistematic pentru a produce noi efecte. Problemele sunt rezolvate printr-un proces activ de încercare şi eroare.
6. Reprezentarea mentală	18-24	Apare capacitatea de funcţionare reprezentaţională sau simbolică. Rezolvarea mentală de probleme începe să înlocuiască procesul făţiş de încercare şi eroare.

Reprezentare mentală
Folosire a simbolurilor pentru a imagina lumea şi a acţiona asupra ei intern.

mâna după o jucărie şi dumneavoastră plasaţi o pernă între mână şi jucărie. Cum reacţionează bebeluşul? Oricât de simplă ar părea această problemă, anterior subetapei 4, copilul nu o poate rezolva. Copilul mai mic poate să „atace" perna sau să o apuce în locul jucăriei. În contrast, copilul din subetapa 4 va da mai întâi intenţionat perna la o parte şi va întinde mâna după jucărie. Acest tip de rezolvare adaptivă a problemei necesită o înţelegere a diferenţei din mijloace şi scopuri. Copilul trebuie să folosească schema de a da la o parte, ca mijloc de a ajunge la schema de a atinge şi a se juca.

Subetapa 5 : noutatea şi explorarea (de la 12 la 18 luni). Numele dat subetapei 5 de Piaget este „descoperirea de noi mijloace prin explorare activă". Folosirea noilor scheme distinge subetapa 5 de subetapa 4. Comportamentul copilului din subetapa 4, deşi în mod evident inteligent, este conservator, deoarece copilul foloseşte scheme familiare pentru a produce efecte familiare. În contrast, copilul din subetapa 5 începe să îşi varieze comportamentul în mod deliberat şi sistematic, creând noi scheme şi noi efecte.

Progresele din subetapa 5 sunt evidente odată ce copilul se confruntă cu o problemă de rezolvat. El nu mai este limitat la reproducerea unor variante ale soluţiilor anterioare care au avut succes. În schimb, copilul poate descoperi soluţii complet noi printr-un proces activ de încercare şi eroare. De exemplu, Piaget a documentat modul cum copiii din subetapa 5 ajung să descopere că un obiect aflat la distanţă poate fi recuperat trăgând de o sfoară şi că un băţ poate fi folosit ca o extensie a braţului pentru a împinge, a trage

Permanenţa obiectelor

Permanenţa obiectelor
Cunoaşterea faptului că obiectele au o existenţă permanentă, independentă de contactul nostru perceptiv cu ele; în teoria lui Piaget, o realizare majoră a perioadei senzorimotoare.

Un punct de referinţă important în dezvoltarea copilului este fenomenul permanenţei obiectului. **Permanenţa obiectelor** este cunoaşterea faptului că obiectele continuă să existe independent de percepţia pe care o avem asupra lor. De exemplu, o jucărie sau orice alt obiect nu încetează să existe doar pentru că nu îl mai vedem sau nu îl mai simţim în vreun fel. Este greu să ne imaginăm un fapt mai fundamental decât acesta. Totuşi, cercetările lui Piaget sugerează că copiii ajung doar treptat să înţeleagă permanenţa obiectelor de-a lungul copilăriei.

Piaget a descris dezvoltarea permanenţei obiectelor în termenii progresiei de şase etape ce caracterizează perioada senzorimotoare. în primele două subetape - adică primele trei sau patru luni de viaţă copiii nu-şi dau seama că obiectele există dincolo de acţiunile lor asupra acestora. De exemplu, dacă o jucărie cade şi nu este văzută, copilul de patru luni reacţionează ca şi cum ea nu mai există. Bebeluşul nu va căuta obiectul dispărut, îndreptându-şi în schimb atenţia spre altă activitate. Cel mult, va urmări din ochi un obiect sau va fixa cu privirea un timp scurt locul de unde obiectul tocmai a dispărut.

Abia în a treia subetapă, între patru şi opt luni, copiii încep să caute obiectele ascunse. Oricum, în această subetapă, copiii caută doar în măsura în care o parte a obiectului rămâne vizibilă. Dacă este vizibilă numai o parte nesemnificativă din jucăria căutată, copilul ar putea rămâne perplex. însă imediat ce este dezvăluită o parte mai mare a obiectului, va întinde fericit mâna şi îl va recupera. De asemenea, căutarea este mai probabilă dacă propria acţiune a copilului a cauzat dispariţia

Eroarea A-nu-B
Tendinţă a copilului de a căuta în locul unde a fost găsit iniţial un obiect, decât în ascunzătoarea sa cea mai recentă; o caracteristică a subetapei 4 în ceea ce priveşte permanenţa obiectului.

Copilul va depăşi în cele din urmă această limitare în subetapa 5 (între 12 şi 18 luni), se poate descurca cu problema mai multor ascunzători, care îl zăpăcesc pe un copil mai mic. Dar mai există totuşi o limitare. Copilul poate rezolva aceste probleme numai dacă poate vedea mişcările şi dispariţiile obiectului în ascunzătoare. Dacă mişcările nu sunt vizibile, sarcina implică ceea ce Piaget a numit *deplasări invizibile*, pe care copiii din subetapa 5 nu le pot rezolva fără dificultate. De exemplu, Piaget ar putea ascunde o jucărie în pumnul său şi apoi să mute pumnul într-o altă ascunzătoare, arătând la urmă pumnul gol. Pentru a deduce locaţia obiectului ascuns, copilul trebuie să aibă capacitatea de a-şi reprezenta obiectul atunci când nu este vizibil. Soluţia la această problemă se găseşte abia în subetapa 6, când copiii îşi dezvoltă capacitatea de a folosi *simboluri*.

Decentrare
Termenul lui Piaget pentru scăderea treptată a egocentrismului, care are loc pe parcursul dezvoltării.

Egocentrism
În pruncie, incapacitatea de a distinge între sine (de exemplu, acţiunile sau percepţiile) şi lumea exterioară; în copilăria târzie, incapacitatea de a distinge între propria perspectivă (de exemplu, experienţa vizuală, gândurile, sentimentele) şi ale altora.

Invarianţi
Aspecte ale lumii care rămân la fel chiar dacă altele s-au schimbat. În teoria lui Piaget, diferite forme de invarianţi sunt înţelese în diferite etape ale dezvoltării.

Lucrările despre permanenţa obiectelor ilustrează două teme generale în abordarea dezvoltării a lui Piaget. Mai întâi, dezvoltarea este un proces de decentrare progresivă - altfel spus, copiii înţeleg treptat lumea în afara lor. Conform lui Piaget, copiii încep viaţa într-o stare de profund egocentrism, adică nu pot distinge între ei înşişi şi lumea exterioară. Nou-născutul şi copilul mai mic pur şi simplu

Verificarea teoriei lui Piaget: lucrări recente despre cogniţia la copil

Studiile lui Piaget continuă să inspire o mare parte din cercetarea contemporană cu privire la inteligenţa copilului. Permanenţa obiectului a fost cel mai popular subiect al acestor cercetări, iar studii de replicare au confirmat din plin afirmaţiile lui Piaget cu privire la tipurile de erori comise de copii în căutarea obiectelor ascunse (Harris, 1989).

Cu toate acestea, mulţi cercetători s-au întrebat dacă înţelegerea copilului este limitată, aşa cum credea Piaget. De exemplu, Piaget a subliniat comportamentele de căutare în evaluarea permanenţei obiectului - altfel spus, comportamente precum ridicarea unei haine sau împingerea la o parte a unui ecran. Se poate ca un copil să ştie foarte bine că un obiect încă există, dar pur şi simplu să nu manifeste comportamentele active de căutare pretinse de Piaget ? Cum altfel am putea evalua ceea ce ştiu copiii despre obiecte ?

Metoda înşelării aşteptărilor. Cea mai informativă abordare a utilizat o variaţie a fenomenului *obişnuirii* descris în capitolul 1. După cum vă amintiţi, obişnuirea se referă la o scădere în răspunsul la un stimul repetat. Invers, *dezobişnuirea* se referă la recuperarea răspunsului atunci când se schimbă stimulul. Gândiţi-vă la un spectacol de magie în care priviţi cum magicianul face o persoană să dispară. Absolut fascinant, nu-i aşa? Studii ce investighează cunoaşterea obiectului de către copii au fructificat aceeaşi tendinţă care vă determină să urmăriţi spectacolul de magie secundă cu secundă. Şi copiii preferă să privească nu numai un stimul nou, dar şi evenimente pe care nu se aşteaptă să le vadă, o metodă cunoscută drept paradigma *încălcarea aşteptării* (Spelke, 1985). Cercetătorii observă atenţia sporită a copiilor atunci când aşteptările lor cu privire la realitate sunt încălcate, câştigând astfel noi date despre percepţia copiilor asupra lumii.

Reprezentarea obiectelor ascunse. Un studiu efectuat de Renee Baillargeon (1987a) oferă un exemplu cu privire la înţelegerea de către copii a permanenţei obiectului folosind metoda înşelării aşteptării. În studiul lui Baillargeon, copiii au văzut mai întâi un ecran rotativ, asemeni unui pod basculant, dar la 180°. Deşi acest eveniment a fost destul de interesant iniţial, după mai multe repetări, atenţia copiilor a scăzut, demonstrând faptul că se obişnuiseră cu rotirea. În acest moment, cercetătorii au amplasat o cutie de lemn chiar în calea ecranului. Deşi copilul a putut vedea cutia la începutul testului, aceasta a dispărut din vedere odată ce ecranul s-a rotit în sus. În cadrul unora dintre teste, copiii au văzut un „eveniment posibil” : ecranul s-a rotit până în punctul în care trebuia să se lovească de cutie şi apoi s-a oprit - cum era şi cazul, având un obiect solid în calea sa. La alte teste, copiii au văzut un „eveniment imposibil” : ecranul s-a rotit până în punctul de contact cu cutia şi apoi a mers mai departe, completând arcul de 180°! (Acest rezultat a fost posibil datorită unei platforme ascunse care a îndepărtat cutia din drum.)

Orice adult confruntat cu un asemenea eveniment ar fi probabil destul de surprins, deoarece ar şti că, în spatele ecranului, cutia încă mai era, deşi nu mai putea fi văzută. Copiii de 4 luni şi jumătate posedă, se pare, aceeaşi cunoaştere. Atenţia copiilor nu a sporit când au urmărit evenimentul posibil, însă a sporit mult când ecranul a părut să treacă ca prin farmec printr-un obiect solid. Cea mai evidentă explicaţie pentru o astfel de revenire a interesului (dezobişnuire) este faptul că ei ştiau că

şi Benson, 1998). Unii au susţinut că răspunsurile corecte nu ar reflecta cu adevărat cunoaşterea obiectelor ascunse. în studiul cu podul basculant, de exemplu, copiii pot privi mai mult timp rotirea ecranului la 180° pentru că găsesc mişcarea ecranului inerent interesantă (Rivera, Wakeley şi Langer, 1999). Alţii sugerează că ei reţin mai degrabă o imagine perceptuală de scurtă durată a obiectului dispărut decât o reprezentare completă a acestuia. Atenţia lor sporită provine astfel mai degrabă dintr-o corespondenţă greşită între imaginea perceptuală şi evenimentul-test urmărit în prezent de copil, decât dintr-o încălcare a principiului permanenţei obiectului (Meltzoff şi Moore, 1999a). Deşi majoritatea ar fi de acord că Piaget a subestimat într-o oarecare măsură abilităţile copiilor, până în prezent nici un studiu nu i-a contrazis afirmaţia potrivit căreia comportamentele active de căutare a obiectelor ascunse nu apar până la vârsta de 8 sau 9 luni. Motivul pentru care abilitatea copilului de a organiza comportamente inteligente întârzie cu mult după prima sa apariţie în studiile de înşelare a aşteptării este una dintre întrebările din cercetarea modernă a copilăriei care trezeşte cele mai mari nedumeriri (Bertenthai, 1996 ; Munakata *etal.,* 1997).

Imitaţie amânată
Imitare după model observat în trecut.

Imitaţia amânată. în studiile sale despre perioada senzorimotoare, Piaget a explorat şi dezvoltarea imitaţiei. El a afirmat că imitaţia, la fel ca celelalte realizări senzorimotoare, începe cu forme rudimentare şi limitate devreme în viaţă şi progresează treptat spre un sistem comportamental competent al bebeluşului sau copilului preşcolar. Conform lui Piaget, comportamentul imitativ din primele 6 sau 8 luni constă numai din comportamente pe care copiii le produc deja spontan şi se văd sau se aud manifestându-le. Piaget a argumentat că bebeluşii se angajează în imitaţie

Obiectivul de învăţare 7.2: *trasarea subetapelor şi a punctelor de referinţă din perioada senzorimotoare* * enficaţl-va **cunoştinţele..** • *în dezvoltarea copilului.*

1. Care sunt deosebirile dintre primele două subetape ale perioadei senzorimotoare în dezvoltarea cognitivă a lui Piaget ?
2. Ce roluri au schemele şi procedurile în dezvoltarea cognitivă?
3. Când, în pruncie, se dezvoltă comportamentul intenţional?
4. Ce rol joacă reprezentările mentale în dezvoltarea cognitivă?
5. Ce este permanenţa obiectului şi cum şi-o dezvoltă copiii, pe lângă alte cunoaşteri fizice ?
6. Cum privesc studiile contemporane lucrările clasice ale lui Piaget despre dezvoltarea cognitivă în copilărie ?

Gândirea preşcolarului: perioada preoperaţională

Obiectivul de învăţare 7.3
Identificaţi câteva puncte forte şi limite ale gândirii preoperaţionale în dezvoltarea cognitivă a copiilor.

Perioada preoperaţională durează de la vârsta de 2 ani până în jurul vârstei de 6 ani. Reţineţi că mediile de vârstă piagetiene sunt simple repere. Orice copil se poate dezvolta mai rapid sau mai încet decât media. De asemenea, reţineţi că gândirea copiilor este un amestec de competenţă şi limitări, cu, pe de o parte, abilităţi surprinzător de apropiate de ale adulţilor şi, pe de alta, erori greu de imaginat. în nici o altă perioadă a dezvoltării acest amestec nu mai este atât de izbitor sau atât de dificil de explicat ca în perioada preoperaţională. Câteva dintre cele mai fascinante studii contemporane de psihologie a copilului explorează misterele minţii preoperaţionale.

Funcţie simbolică
Capacitate de a folosi un lucru (cum ar fi o imagine mentală sau un cuvânt) ca simbol pentru a reprezenta altceva.

Funcţia simbolică

Trăsătura definitorie a trecerii de la perioada senzorimotoare la cea preoperaţională este apariţia abilităţii reprezentaţionale sau a ceea ce Piaget numea *funcţia simbolică.* Piaget a

^Trimiteri la alte capitole

In capitolul 10, veţi afla cum sunt legate abilităţile reprezentaţionale sporite ale copilului, un punct de referinţă în gândirea preoperaţională, de explozia în dezvoltarea limbajului care are loc tot în jurul acestei vârste.

izbitoare dovadă a funcţionării reprezentaţionale, discutată în capitolul 10, este prima ocurenţă a cuvintelor. Deşi copiii pronunţă adesea primele cuvinte cu mult înaintea perioadei preoperaţionale, Piaget a subliniat faptul că ele adoptă o funcţie cu adevărat simbolică doar atunci când copiii pot vorbi despre obiecte şi evenimente, deşi acestea nu sunt vizibile.

Un al patrulea semn este apariţia *imitaţiei amânate.* Deşi bebeluşii imită de la o vârstă fragedă, la început pot imita doar modele aflate chiar în faţa lor. Abia spre sfârşitul prunciei, conform lui Piaget, copilul începe să imite modele din trecut - de exemplu, un comportament manifestat de un frate mai mare în urmă cu o săptămână. Abilitatea de a imita comportamente din trecut implică în mod evident capacitatea de a stoca amintiri ale acelui comportament într-o formă reprezentaţională, deşi, după cum aţi citit, Piaget a subestimat abilitatea copiilor de a se angaja în imitaţia amânată în perioada senzorimotoare.

Joc simbolic
Formă de joc în care copilul foloseşte un lucru pretinzând în mod deliberat că este altceva

Apariţia jocului simbolic. Al cincilea punct de referinţă al lui Piaget în ceea ce priveşte funcţia simbolică, familiar oricărui părinte, este apariţia *jocului simbolic.* în perioada preoperaţională, copilul poate folosi în mod deliberat orice obiect ca înlocuitor al altuia. Beţele devin bărci, grămăjoarele de nisip - plăcinte, pernele - castele, iar măturile - cai. Jocul simbolic devine rapid mai sofisticat în perioada preoperaţională, pe măsură ce se dezvoltă funcţia simbolică. La început, copiii se pot preface numai cu obiecte

Copiii care abia au intrat în perioada preoperaţională a lui Piaget, spre deosebire de copiii mai mici, au dezvoltat o înţelegere şi mai sofisticată a simbolurilor. Ei încep să aprecieze faptul că persoana care creează un simbol îi determină semnificaţia. Copiii de 3 şi 4 ani iau în considerare intenţia artistului atunci când identifică o imagine (Bloom şi Markson, 1998 ; Browne şi Woolley, 2001). De exemplu, când li se înfăţişează un desen cu un băţ având un oval în vârf, îl etichetează fie drept *acadea*, fie drept *balon*, în funcţie de ceea ce li s-a spus cu privire la intenţia artistului de a desena, şi vor obiecta vehement la orice altă interpretare (la fel de validă obiectiv).



Comportamentul reprezentaţional, cum este jocul simbolic, este un punct de referinţă în etapa preoperaţională a dezvoltării cognitive. Apariţia jocului simbolic este unul dintre cele mai clare semne ale abilităţilor reprezentaţionale ale copilului din perioada preoperaţională. Daţi alte exemple cu privire la rolul

De asemenea, copilul preşcolar începe să stăpânească sisteme convenţionale de simboluri, cum ar fi hărţi şi modele la scară (Huttenlocher, Newcombe şi Vasilyeva, 1999; Uttal, 2000). Gândiţi-vă la un experiment ce implică un joc de-a v-aţi ascunselea (DeLoache, 2000, 2002; DeLoache, Miller şi Rosengren, 1997 ; DeLoache şi Smith, 1999). Un cercetător ascunde o păpuşă Snoopy

Reprezentare duală
Realizare a faptului că un obiect poate fi reprezentat în două moduri simultan.

Caseta 7.1. ***Alegerea materialelor do joc adecvate perioadei de dezvoltare***

Ce înseamnă o jucărie bună? Conform American Academy of Pediatrics (Glassy şi Romano, 2003), cele mai bune jucării sunt sigure, ieftine, îşi păstrează atractivitatea mai mult timp şi stimulează imaginaţia copilului mic. Jucăriile bune au de asemenea darul de a-i atrage deopotrivă pe copii şi pe părinţi în joc

Gândiţi-vâ la două jucării pe care un copil de 1 an le-ar primi de ziua sa. Una este o păpuşă relativ scumpă, care se luminează şi face mişcări de dans când îi este strâns braţul. Cealaltă este un telefon de jucărie relativ ieftin. Deşi ambele jucării sunt sigure şi preţul relativ accesibil este deja precizat, care întruneşte cel mai bine criteriile de a-şi păstra atractivitatea în timp şi a stimula imaginaţia? Răspunsul ar putea fi surprinzător. Deşi la început captivantă din punct de vedere vizual, o păpuşă scumpă care se luminează şi dansează când este strânsă nu-şi va 4 păstra de fapt multă vreme atractivitatea Zj0k şi va stimula foarte puţin imaginaţia. ■*- j*- Pe de altă parte, telefonul de jucărie stimulează imitaţia, jocul *de rol şi* apariţia jocului simulat, putând fi folosit efectiv de bebeluşi şi de copiii mici de diferite vâr- ■■■ V.. mult, un telefon de jucărie poate fi folosit interactiv cu adulţii, într-un joc la care îţi aştepţi rândul, iar adultul susţine conversaţii simple pentru copil. Alte exemple de jucării pentru copii accesibile ca preţ. rezistente şi care stimulează explorarea activă şi jocul imaginativ includ un set simplu de cuburi viu colorate, mărgele din plastic sau shape-sorter cu capac detaşabil. Conform American Academy of Pediatrics (Glassy şi Romano. 2003), părinţii ar trebui sâ fie sceptici în privinţa jucăriilor care pretind sa accentueze anumite abilităţi intelectuale. Sunt de preferat jucăriile care promovează folosirea imaginaţiei şi dezvoltarea într-o artă plastică simple, farfurii din plastic, o tricicletă; şi haine pentru păpuşă le furnizează preşcolarilor multiple oportunităţi pentru jocul de rol, explorare şi creativitate.

Jucăriile nu ar trebui folosite ca substitut pentru atenţia plină de iubire din partea părinţilor şi a altor adulţi. învăţarea prin intermediul materialelor de joc este sporită atunci când adulţii participă la joc. Părinţii pot să observe abilităţile curente» ale copilului şi să se centreze pe interacţiune astfel ■ încât sâ le sporească (Glassy şi Romano, 2003). De exemplu, în timpul jocului cu cuburile alături de fiul lor de 18 luni, părinţii pot introduce ideea conform căreia cuburile pot ajuta nu numai la construirea unor turnuri, ci şi la reprezentarea unui mic-dejun cu pâine prăjită şi omletă.

American Acadcmy of Pediatrics avertizează de asemenea în privinţa unor jucării care pot prezenta riscuri sociale i nlic'llîi emoţionale. Jucăriile care încurajează i * ' ' violenţa sau agresiunea ar trebui evi-i copii la computer şi cu jocurile video (cărei adesea au un conţinut interactiv violent), în sfârşit, American Academy of Pediatrics subliniază faptul că, în ciuda afirmaţiilor unor producători de jucării, nici o jucărie nu este necesară sau suficientă pentru învăţarea optimă (Glassy şi Romero, 2003). Jucăriile bune nu trebuie să fie la modă sau scumpe. în cel mai bun caz, jucăriile împlinesc un rol de sprijin în dezvoltarea copilului. Interacţiunea tandră, drăgăstoasă cu părinţi atenţi şi alte persoane care au grijă de copii rămâne esenţială. Pentru un exemplar complet al declaraţiei asupra politicii cu privire la alegerea jucăriilor pentru copiii mici a American Academy of Pediatrics, vezi http://www.aappolicy.aappubiications.org. i

Teme de gândire şi de discuţie Care erau jucăriile dumneavoastră preferate când eraţi copil? Ce anume le făcea adecvate pentru dumneavoastră din punctul de vedere al dezvoltării?

Punctele tari ale gândirii preoperaţionale

în teoria lui Piaget, structurile cognitive specifice ultimelor etape sunt întotdeauna mai puternice şi mai adaptive decât cele specifice primelor. în consecinţă, apariţia funcţiei simbolice (sau a *gândirii reprezentaţionale)* marchează un progres însemnat în abilităţile cognitive ale copilului. Rezolvarea mentală reprezentaţională a problemelor este superioară rezolvării senzorimotoare din mai multe puncte de vedere. Inteligenta

este semnificativ mai rapidă şi mai eficientă. Decât să încerce toate soluţiile posibile - un proces în mod necesar lent şi înclinat spre eroare în perioada reprezentaţională, copilul le poate testa intern, folosind mai degrabă reprezentări mentale decât acţiuni propriu-zise. Atunci când el acţionează, soluţia poate fi imediată şi adaptivă. Inteligenţa reprezentaţională este, de asemenea, mai mobilă. Inteligenţa senzorimotoare este limitată la acum şi aici - la ceea ce se află în faţa copilului şi asupra căruia trebuie să acţioneze, însă odată dobândită inteligenţa reprezentaţională, copilul se poate gândi la trecut şi-şi poate imagina viitorul. Aria activităţii cognitive este astfel extinsă considerabil.

Gândirea reprezentaţională poate fi, de asemenea, împărtăşită social, spre deosebire de cea senzorimotoare. Odată cu achiziţionarea limbajului, copilul poate să comunice idei celorlalţi şi să primească informaţii de la ei, lucru imposibil în lipsa limbajului.

Identitate calitativă
Cunoaştere a faptului că natura calitativă a ceva nu este modificată de schimbările aduse înfăţişării sale. în teoria lui Piaget, o achiziţie specifică perioadei preoperaţionale.

Teoria lui Piaget nu accentuează rolul limbajului şi al transmiterii culturale la fel de mult ca alte teorii. Cu toate acestea, el a citat în mod repetat experienţa socială ca fiind unul dintre factorii ce ajută la dezvoltare (Piaget, 1983). Atât extinderea, cât şi natura experienţei sociale se schimbă mult odată ce copilul intră în perioada preoperaţională.

în perioada preoperaţională, copiii dobândesc de asemenea noi abilităţi cognitive. De exemplu, copilul dezvoltă o formă de cunoaştere numită de Piaget identitate calitativă (1968). Identitatea calitativă se referă la realizarea faptului că natura fundamentală a ceva nu este modificată de schimbările aduse înfăţişării sale. Este realizarea faptului, de exemplu, că o sârmă rămâne aceeaşi chiar şi după ce a fost îndoită, căpătând o formă diferită, sau că apa rămâne aceeaşi chiar dacă arată altfel după ce a fost vărsată dintr-un

Egocentrism
Perspectivă centrată pe sine cu privire la lume, în care copiii aflaţi în perioada preoperaţională au doar o abilitate limitată de a-şi reprezenta experienţele psihologice ale celorlalţi.

experienţele psihologice ale celorlalţi - de a evada din propria perspectivă pentru a-şi însuşi perspectiva sau punctul de vedere al altcuiva. în schimb, copilul acţionează adesea ca şi cum toată lumea îi împărtăşeşte propriul punct de vedere - vede ceea ce vede el, simte ceea ce simte el, ştie ceea ce ştie el şi aşa mai departe. Egocentrismul înseamnă aşadar dificultatea de a-şi însuşi punctul de vedere al altcuiva (nu egotism sau egoism).

Limbaj egocentric
în teoria lui Piaget, tendinţa copilului din perioada preoperaţională de a presupune că ascultătorul cunoaşte tot ceea ce ştie şi el, demonstrând dificultatea de a adopta o perspectivă.

Egocentrismul preoperaţional este evident în limbajul copilului. Prima carte a lui Piaget, *Limbajul şi gândirea copilului* (1926), a examinat atât conversaţiile ce au loc natural între copii, cât şi limbajul provocat experimental de diferite tipuri. Piaget a descoperit că limbajul copiilor era adesea confuz şi greu de descifrat, chiar atunci când era evident că încercau să comunice cât mai bine cu putinţă. Piaget a atribuit acest **limbaj egocentric** egocentrismului cognitiv fundamental al copilului mic. Adesea, copiii mici nu reuşesc să-şi asume perspectiva ascultă-

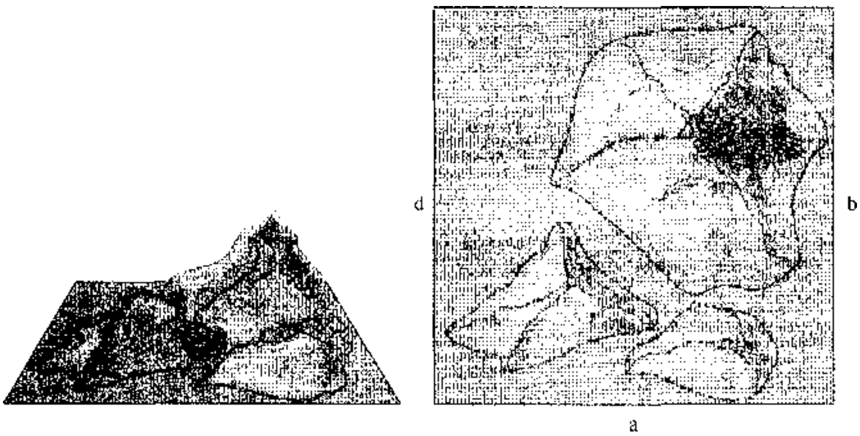


Figura 7.1. *Experimentul cu cei trei munţi al lui Piaget*

Pentru a evalua abilitatea copiilor de a adopta perspectiva altcuiva, Piaget le-a cerut să judece cum ar arăta acest peisaj pentru cineva care îl priveşte din alt punct de observaţie. Care dintre limitările gândirii preoperaţionale abordează acest experiment ? Care au fost rezultatele ? La ce vârstă sunt copiii capabili de a adopta

Sursa | adaptată după J. Piaget şi B. Inhelder (1956), *The Child's Conception ofSpace,* Routledge and Kegan Paul, Londra.

Centrarea. O altă limitare a gândirii preoperaţionale este tendinţa copilului mic de a se centra doar pe un aspect al unei probleme o dată. Această tendinţă este numită centrare. Ca exemplu, să considerăm o celebră sarcină piagetiană : conservarea problemei materiei. Conservarea este realizarea faptului că proprietăţile cantitative fundamentale ale obiectelor - numărul lor, lungimea, masa, greutatea şi aşa mai departe - nu se modifică prin

Centrare
Termenul lui Piaget pentru tendinţa copilului mic de a se centra doar asupra unui aspect al problemei o dată, o formă perceptuală părtinitoare de a reacţiona, care adesea duce la judecăţi incorecte.

Conservare
Cunoaştere a faptului că proprietăţile cantitative ale unui obiect sau ale unei colecţii de obiecte nu se modifică prin schimbările aduse înfăţişării lor; în teoria lui Piaget, o realizare specifică perioadei operaţionale concrete.

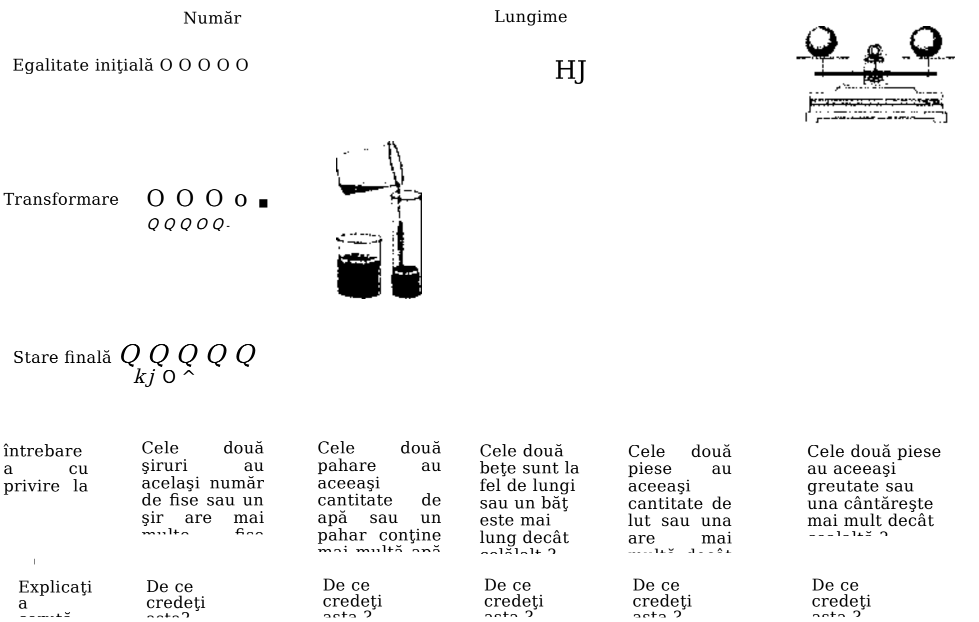


Figura 7.2. *Exemple de probleme de conservare*

Iată câteva dintre experimentele lui Piaget pentru a testa capacitatea copiilor de a depăşi centrarea ca limitare a gândirii preoperaţionale. Conform descoperirilor sale, copiii pot rezolva probleme de conservare abia spre sfârşitul etapei preoperaţionale a dezvoltării cognitive, în jurul vârstei de 5 ani

în primul exemplu din figura 7.2, conservarea problemei numărului, copiii văd două şiruri a câte cinci fise (Piaget şi Szeminska, 1952). Câtă vreme fisele sunt aranjate într-o corespondenţă de unu la unu, chiar şi un copil de trei sau de patru ani ne poate spune că în cele două şiruri există acelaşi număr de obiecte. Dar dacă, în timp ce copilul priveşte

împrăştiaţi un şir astfel încât să fie mai lung decât celălalt, aproape orice copil de trei sau de patru ani va spune că şirul mai lung are mai multe fise. întrebat de ce, copilului i se pare evident răspunsul: pentru că e mai lung. în termenii lui Piaget, atenţia copilului este *centrată* pe lungimea şirului, ceea ce-1 împiedică să conserve numărul.

Prin urmare, centrarea este o formă de răspuns perceptual partinitoare, caracteristică la copiii mici. La preşcolar, felul în care arată lucrurile pe moment pare decisiv. Atenţia copilului este captată de cel mai evident sau remarcabil element de pe planşă, care, în sarcina cu numere, este lungimea şirurilor. Odată ce atenţia sa a fost captată, copilului îi este dificil să ia în considerare alte informaţii - de exemplu, faptul că şirurile diferă nu doar ca lungime, ci şi ca densitate. Astfel, copilul este păcălit uşor de înfăţişare şi, adesea, în sarcina de conservare, dă un răspuns greşit.

Teme de gândire şi de discuţie

Şi adulţii sunt uneori egocentrici şi centraţi în propria gândire? Daţi câteva exemple din propriile experienţe şi observaţii.

Accentul pus pe aparenţe. Centrarea duce şi la altă limitare izbitoare în gândirea preoperaţională a copilului - incapacitatea de a distinge aparenţa de realitate. Un exemplu grăitor găsim în studiul „Pisica Maynard” al lui Rhetta DeVries (1969). DeVries le-a făcut mai întâi cunoştinţă unor preşcolari cu un motan negru prietenos, numit Maynard. Apoi l-a transformat pe Maynard punându-i pe cap o mască realistă ce înfăţişa un câine fioros. Când DeVries i-a întrebat pe copii ce fel de animal era Maynard după transformare, aceştia au susţinut că Maynard era acum un câine, care latră şi mănâncă hrană pentru câini! Gândirea lor centrată i-a făcut să ia în considerare doar trăsăturile perceptuale actuale ale lui Maynard, asimilabile câinelui. Abia la sfârşitul perioadei preoperaţionale, în jurul vârstei de cinci sau şase ani, copiii apreciază faptul că, deşi Maynard *pare* acum să fie un câine, el este *în realitate* tot o pisică.

Conform lui Piaget, limitările surprinzătoare din gândirea şcolarilor provin din incapacitatea lor de a opera logic cu reprezentările lor mentale. De exemplu, ei nu pot să inverseze mental o transformare precum împrăştierea unui şir sau a monedelor ori o pisică purtând o

Inteligenţa copilăriei medii: perioada operaţională concretă

Obiectivul de învăţare 7.4
Analizaţi stăpânirea sarcinii cognitive ce caracterizează gândirea operaţională ***concretă.***

Perioada operaţională concretă coincide cu copilăria medie, de la 6 la 11-12 ani. Diferenţele cognitive dintre preşcolari şi şcolari alcătuiesc o listă lungă de contraste (Flavell *et al.*, 2002 ; Ginsburg şi Opper, 1988). Totuşi, pentru a le rezuma, putem spune că, în această perioadă, copilul este mai *logic,* ceea ce nu înseamnă că preşcolarii sunt complet ilogici, încercările lor de a raţiona logic sunt inconsistente, reuşind impresionant în unele contexte, dar eşuând complet în altele. Preşcolarii par să ducă lipsă de un sistem logic mental cuprinzător, pe care să-l aplice cu încredere unei game largi de probleme, în special genul de probleme ştiinţifice subliniate de Piaget. Copilul mai mare, în schimb, posedă un astfel de sistem.

Operaţii
Termenul lui Piaget pentru diferite forme de acţiune mentală prin care copiii mai mari rezolvă probleme şi raţionează logic.

Conceptul de operaţii

Scopul lui Piaget era să folosească performanţa vădită a copiilor drept călăuză pentru structurile lor cognitive fundamentale. în copilăria medie, aceste structuri sunt numite *operaţii concrete.* Prin operaţii, Piaget înţelegea activităţi mentale precum inversarea, combinarea sau separarea informaţiilor într-un mod logic. Copiii organizează treptat aceste operaţii în sisteme mai mari de structuri cognitive

Descentrare
Capacitatea de a ţine cont de mai multe aspecte ale unei situaţii simultan.

Reversibilitate
Termenul lui Piaget pentru puterea operaţiilor de a corecta potenţialele tulburări şi a ajunge astfel la soluţii corecte ale problemelor

Conservarea

Amintiţi-vă de conservarea masei, greutăţii şi a volumului, a lungimii, ariei şi a distanţei, a timpului, vitezei şi a mişcării, ilustrată în figura 7.2 (Piaget, 1969 şi 1970; Piaget şi Inhelder, 1974 ; Piaget, Inhelder şi Szeminska, 1960). în fiecare caz, pentru a conserva cantitatea, copilul trebuie să poată depăşi aparenţa perceptuală înşelătoare. Gândirea centrată din perioada preoperaţională îi face pe copii să pună accentul în mod eronat doar pe aparenţele perceptuale predominante, dar înşelătoare. Ca urmare, nu reuşesc să îndeplinească sarcina conservării. în contrast, copiii din perioada operaţională concretă pot reprezenta cu acurateţe şi pot opera asupra fiecărui aspect al transformării. De exemplu, ei apreciază că, deşi lungimea unui şir s-a mărit, densitatea a scăzut, prin urmare, identitatea numerică rămâne constantă. Copiii de vârstă şcolară pot apela şi la faptul că astfel de transformări sunt reversibile şi nu afectează identitatea.

în ciuda acestui progres calitativ în gândirea copiilor, Piaget a considerat că îmbunătăţirile treptate au loc pe toată perioada operaţională concretă. Copiii stăpânesc diferite forme de conservare în diferite momente. Conservarea numărului este de obicei

Teme de gândire şi de discuţie Daţi câteva exemple de situaţii din viaţa reală în care copiii mici ar putea face erori în conservare.

Raţionamentul relaţional: incluziunea claselor
t t
şi ordonarea în serie

în perioada preoperaţională, copilul poate identifica obiecte ca aparţinând anumitor categorii sau clase. De exemplu, poate identifica un câine pe care nu l-a mai văzut ca aparţinând categoriei *căţel.* în perioada preoperaţională însă, copiii nu pot aprecia relaţiile ierarhice dintre categorii - faptul că un pudel, de exemplu, aparţine nu numai categoriei câine, dar şi categoriilor *pudel, mamifer, animal* şi *obiect.* Cea mai

Incluziunea claselor
Cunoaşterea faptului că o subclasă nu poate fi mai mare decât clasa supraordonată care o include. în teoria lui Piaget, o realizare specifică perioadei operaţionale concrete.

copil dacă sunt mai multe mărgele roşii sau mai multe mărgele de lemn. Sau întrebaţi-1 din care mărgele s-ar face un colier mai lung, din toate mărgelele roşii sau din toate mărgelele de lemn.

Oricum aţi formula întrebarea, copilul din perioada preoperaţională va răspunde că sunt mai multe mărgele roşii decât de lemn. Copiii mici se pare că nu-şi pot reprezenta o mărgea ca aparţinând simultan atât unei subclase (toate mărgelele roşii), cât şi unei clase supraordonate (toate mărgelele de lemn). în schimb, odată ce copilul s-a centrat pe subclasa predominantă din punct de vedere perceptual - mărgelele roşii mai numeroase singura comparaţie care mai poate fi făcută este cu cealaltă subclasă - cele câteva mărgele albe. Nu poate aprecia *relaţia* dintre clase. Prin urmare, copilul face o greşeală logică fundamentală şi, conform judecăţii sale, o subclasă este mai mare decât clasa sa supra-ordonată. Pe de altă parte, copilul din perioada operaţională concretă poate rezolva această problemă, precum şi alte versiuni ale incluziunii claselor. Mai mult, copilul apreciază necesitatea logică a răspunsului la incluziunea claselor. El ştie că este logic imposibil ca o subclasă să fie mai mare decât clasa supraordonată (Miller, 1986).

Ordonare în serie
Capacitate de a ordona stimuli de-a lungul unei dimensiuni cantitative, cum ar fi lungimea; în teoria lui Piaget, o realizare specifică perioadei operaţionale concrete.

O altă sarcină piagetiană cu privire la raţionamentul relaţional este ordonarea în serie (Piaget şi Szeminska, 1952). Pentru a studia ordonarea în serie, aţi putea prezenta zece beţe de diferite lungimi, asortate aleatoriu. Sarcina copilului este să ordoneze beţele după lungime. V-aţi aştepta ca orice copil perseverent să rezolve până la urmă problema prin încercare şi eroare. Totuşi, majoritatea copiilor mici nu pot face aceasta. Le-ar putea ieşi două sau trei grupe de beţe „mari” şi „mici” sau ar putea alinia vârfurile beţelor, ignorând complet partea lor

Tranzitivitate
Capacitate de a combina logic relaţii pentru a deduce concluzii necesare - de exemplu, dacă A > B şi B > C, atunci A > C. în teoria lui Piaget, o realizare operaţională concretă.

Teme de gândire şi de discuţie
Copiii care rezolvă probleme mai rapid sunt consideraţi în general ca fiind mai inteligenţi, dar această valoare atribuită vitezei nu este universală. Ce alte valori cognitive diferă de la cultură la cultură?

manipulării logice a reprezentărilor mentale.

Termenul *concret*, pe de altă parte, caracterizează limitările fundamentale ale gândirii operaţionale concrete. Copiii din perioada operaţională concretă sunt limitaţi la reprezentarea transformărilor şi relaţiilor dintre obiectele care se află drept în faţa lor - adică sunt concrete, tangibile, reale. în această etapă, copilul nu poate încă să şi le reprezinte ipotetic - considerând întreaga lume a posibilităţilor, nu doar realitatea imediată. în următoarea etapă a dezvoltării cognitive, gândirea operaţională formală nu prezintă astfel de limitări.

Verificarea teoriei lui Piaget: diferenţele dintre perioada operaţională şi cea preoperaţională

Cercetările recente sugerează că gândirea copiilor mici este de fapt mai avansată decât a pretins Piaget şi că diferenţele dintre copilăria mică şi copilăria târzie nu sunt atât de mari. Piaget s-a bazat frecvent pe sarcini inventate, extrem de nefamiliare pentru majoritatea copiilor. Mai mult, o funcţionare reuşită necesită adesea competenţe verbale sofisticate - pentru a înţelege problema şi a furniza răspunsul corect -, de care majoritatea copiilor mici duc lipsă. Contestându-1 pe Piaget, cercetătorii au folosit sarcini care simplifică problema pentru copii, în acelaşi timp testând aceleaşi competenţe cognitive vizate de Piaget. Astfel de strategii au relevat faptul că copiii mici nu sunt irecuperabili logic, aşa cum credea Piaget.

Adoptarea unei perspective în perioada preoperaţională. Copiii de 3 ani pot prevedea punctul de vedere al celuilalt atunci când jucării familiare, şi nu munţii lui Piaget, servesc drept repere (Borke, 1975). Chiar şi copiii de doi ani demonstrează o oarecare conştientizare a perspectivei celuilalt în situaţii foarte simple. Când este rugat să arate altei persoane o imagine, de exemplu, copiii de 2 ani ţin imaginea vertical, astfel încât să fie îndreptată spre privitor, nu spre ei (Lempers, Flavell şi Flavell, 1977). în mod similar, copiii de 2 ani realizează (în pofida credinţei generale) că, dacă ţin ochii închişi, nu înseamnă că ceilalţi nu văd nici ei (Flavell, Shipstead şi Croft, 1980). Chiar şi copilul de 18 luni va indica obiecte pentru ca adultul să le remarce, un comportament care sugerează realizarea relativă a faptului că adultul nu vede neapărat ceea ce vede şi

Conservarea din perioada preoperaţională. La fel ca în cazul adoptării unei perspective, investigatorii au simplificat sarcina conservării în diverse moduri. Au redus cererile verbale obişnuite, de exemplu, permiţându-i copilului să aleagă bomboanele de mâncat sau sucul de băut, în loc să răspundă la întrebări despre „acelaşi” şi „mai mult”. Sau au creat un context mai natural şi mai familiar al întrebării, înscriind sarcina într-un joc în desfăşurare. Deşi astfel de schimbări nu elimină complet eroarea neconservării, adesea duc la performanţe îmbunătăţite din partea copiilor de patru şi cinci ani, aflaţi aparent în perioada preoperaţională (Donaldson, 1982; Miller, 1976 şi 1982). în situaţii simple, chiar şi copiii de trei ani pot demonstra o oarecare cunoaştere a invarianţei numerelor.

într-un studiu (Gelman, 1972), participanţii de trei ani au jucat mai întâi un joc în care au aflat, printr-o serie de încercări, că un disc cu un şir de trei şoricei de jucărie ataşaţi de el e „câştigător”, în timp ce unul cu doi şoareci-jucărie e „perdant”. Apoi, într-un test decisiv, discul cu trei şoricei de jucărie a fost transformat în secret în timp ce era ascuns. în unele cazuri, lungimea şirului a fost modificată; în alte cazuri, a fost eliminat un şoarece. Copiii au ignorat complet modificarea lungimii, continuând să considere discul câştigător. Totuşi, orice schimbare în număr a stârnit surpriză, comportamente de căutare şi diverse încercări de explicaţie. Copiii au demonstrat astfel recunoaşterea faptului că numărul, cel puţin în această situaţie, ar trebui să rămână invariant.

Obiectivul de învăţare 7.4: *analiza stăpânirii sarcinii cognitive ce caracterizează gândirea operaţională* **V erificaţi-vă cunoştinţele...** *concretă.*

1. Ce înseamnă operaţii la Piaget ?
2. Prin ce diferă gândirea operaţională de cea preoperaţională?
3. Cum efectuează copiii din perioada operaţională concretă probleme de conservare şi clasificare ?

Adolescentul şi adultul: perioada operaţională formală

Obiectivul de învăţare 7.5
Explicaţi caracteristicile şi rezultatele operaţiilor formale prin comparaţie cu cele ale operaţiilor concrete şi evaluaţi teoria lui Piaget pe ansamblu.

Operaţiile formale urmează celor concrete şi aceasta este etapa finală din ierarhia stadială a lui Piaget. Piaget considera că indivizii rămân în această etapă, odată atinsă, toată viaţa. Copiii

Raţionamentul ipotetico-deductiv

Trăsătura caracteristică perioadei operaţionale formale este capacitatea pentru raţionamentul ipotetico-deductiv. Copilul din perioada operaţională formală se deplasează cu uşurinţă şi siguranţă prin lumea lui „dar dacă”, „ce-ar fi” şi „atunci poate”. Adolescenţii par uneori mai în largul lor în lumea ipotetică - lumi imaginare, propoziţii contrafactuale, vise cu ochii deschişi şi scheme - decât în lumea realităţii mundane.

Raţionament ipotetico-deductiv
Formă de rezolvare a problemei caracterizată prin abilitatea de a genera şi a testa ipoteze şi a trage concluzii logice pe baza rezultatelor testelor. în teoria lui Piaget, o realizare specifică perioadei operaţionale formale.

Partea *deductivă* din *ipotetico-deductiv* este şi ea importantă. Pentru a se califica drept operaţională formală, gândirea trebuie să implice mai mult decât nişte posibilităţi imaginare. Gândirea operaţională formală posedă un sistem logic riguros pentru a evalua ipoteze şi a deduce rezultate necesare. Aşa cum implică termenul *operaţii*, acest sistem implică din nou diverse forme de acţiune mentală.

Modul favorit al lui Piaget de a caracteriza diferenţa dintre operaţiile concrete şi cele formale era să vorbească despre o inversare a relaţiei dintre realitate şi posibilitate. Pentru copilul din perioada operaţională concretă, punctul de plecare îl constituie întotdeauna realitatea imediată. Din acest punct, copilul poate face extensii foarte limitate în lumea ipotetică. în contrast, pentru copilul din perioada operaţională formală, punctul de plecare îl constituie lumea posibilităţilor - orice există şi ar putea fi adevărat. Din acest punct de plecare instalat în posibil, copilul îşi croieşte drum înapoi la ceea ce se întâmplă să fie adevărat în cazul respectiv.

Raţionamentul cu privire la pendule

Sarcinile lui Inhelder şi ale lui Piaget (1958) pentru studierea operaţiilor formale constau în mare parte din probleme ce ţin de raţionamentul ştiinţific. De exemplu, în cazul unei sarcini, participantul trebuie să determine care factori (lungime, grosime, formă etc.) influenţează îndoirea unei baghete. în cazul altei sarcini, trebuie să experimenteze cu diferite soluţii chimice pentru a determina care combinaţii produc un rezultat specificat. Alte arii de conţinut includ proiectarea umbrelor, determinanţi ai plutirii, conservarea mişcării şi legile forţei centrifuge.

Sarcina pendulului este una dintre cele mai celebre. în acest caz

fiecărei variabile potenţial importante - greutate, lungime etc. - şi apoi verificarea lor sistematică, variind câte un factor pe rând, în timp ce ceilalţi rămân constanţi. Participantul trebuie să poată genera toate variabilele şi combinaţiile de variabile posibile, să ţină minte ce a făcut şi ce mai rămâne de făcut şi să poată trage concluzii logice pe baza tiparului de ansamblu al rezultatelor. în cazul pendulului, efectuarea tuturor testelor relevante va duce la concluzia că dacă şi numai dacă aţa este scurtă, pendulul se mişcă rapid.

Ca în toate etapele lui Piaget, realizările operaţiilor formale sunt cele mai clare atunci când sunt comparate cu perioada anterioară. Copilul din perioada operaţională concretă probabil nu va rezolva problema pendulului. în faţa acestei sarcini, copilul de nouă sau zece ani va face unele lucruri inteligente, inclusiv testarea precisă a unora dintre variabilele posibile. Dar copilul mai mic nu poate genera şi examina întreaga gamă a posibilităţilor, de care depinde o concluzie logică. în schimb, el va descoperi probabil că o greutate mare atârnată de o aţă scurtă va face pendulul să se mişte rapid şi va conchide că atât greutatea, cât şi lungimea sunt importante, o concluzie invalidă în absenţa altor teste.

Teme de gândire şi de discuţie Vă folosiţi *gândirea* operaţională formală? În ce contexte sau sarcini e cel mai probabil să funcţionaţi la cel mai înalt nivel de dezvoltare cognitivă?

Remarcaţi faptul că abordarea operaţională formală a problemei cuprinde un tip de inversare între realitate şi posibilitate, subliniat de Piaget. în perioada operaţională formală, copilul începe prin a considera toate posibilităţile - poate greutatea este importantă, poate lungimea este importantă etc. La început, acestea sunt simple ipoteze; nici una dintre ele nu a fost încă observată şi majoritatea se vor dovedi a fi false. Totuşi, doar prin considerarea sistematică a tuturor posibi-lităţilor, subiectul poate determina care dintre ele este adevărată. Astfel, deplasarea gândirii

interes pentru ei. Pentru unii oameni, problemele de ştiinţe naturale propuse de Inhelder şi Piaget pot furniza un astfel de conţinut; alţii însă au nevoie de sarcini comparabile în analiza literară, automecanică sau arta culinară. Piaget însuşi a sugerat această posibilitate (Piaget, 1972). într-un exemplu, De Lisi şi Staudt (1980) au demonstrat că abilitatea studenţilor de a raţiona la un nivel operaţional formal depindea de corespondenţa dintre pregătirea academică şi sarcina specifică : cei cu specializare în fizică s-au descurcat cel mai bine la sarcina pendulului a lui Inhelder şi a lui Piaget, cei specializaţi în limba şi literatura engleză au excelat într-o sarcină ce implica analiza stilului literar, iar cei specializaţi în ştiinţe politice au obţinut cele mai mari scoruri la o problemă de raţionament politic.

Descoperirile cercetărilor transculturale confirmă importanţa experienţei specifice. Oameni din culturi nonoccidentale rareori se descurcă bine la problemele lui Inhelder şi ale lui Piaget, dar pot avea niveluri ridicate de performanţă la sarcini predominant culturale, ce implică raţionamente ipotetico-deductive. De exemplu, înainte ca busolele magnetice să fie disponibile, marinarii micronezieni navigau în canoele lor sute de mile, de la o insulă la alta, fără ajutorul instrumentelor, o realizare pe care puţini marinari occidentali ar încerca să o reproducă. Abilitatea marinarilor de a menţine cursul depindea de un sistem computaţional complex, transmis pe cale culturală, în care poziţiile stelelor, frecvenţa deplasării şi punctele fixe de referinţă erau combinate sistematic în moduri care par absolut echivalente celor mai ridicate niveluri de performanţă manifestate de participanţii lui Inhelder şi ai lui Piaget (Hutchins, 1983).

Teorie stadială
Orice teorie în care schimbările calitative au loc de-a lungul unei secvenţe invariante de etape, ducând la comportamente concurente.

Alte indicii cu privire la importanţa experienţei provin din comparaţii temporale ale performanţei la sarcini operaţionale formale. Adolescenţii testaţi în anii ’90 au obţinut scoruri mai mari la aceste sarcini decât eşantioane comparabile din anii ’60 şi începutul anilor ’70 (Flieller, 1999). Cea mai plauzibilă explicaţie pentru această sporire a perfor-

identifica schimbările calitative ce marchează fiecare etapă. Un al doilea criteriu presupune ca etapele să urmeze o *secvenţă invariantă* - fiecare etapă porneşte de la cea anterioară ei şi nici o etapă nu poate fi atinsă până când cea anterioară nu este stăpânită. Un copil nu poate atinge etapa preoperaţională, de exemplu, Iară a dobândi mai întâi abilităţile cognitive specifice perioadei senzorimotoare.

Al treilea criteriu pentru validitatea teoriei stadiale este necesitatea unei *concurenţe* în dezvoltare. Cu alte cuvinte, odată dezvoltate, aceleaşi structuri cognitive ar trebui să apară în acelaşi timp şi să fie reflectate consecvent într-o varietate de sarcini cognitive. Totuşi, performanţele cognitive ale copiilor demonstrează de obicei o foarte mare inconsistenţă. Un copil aflat în etapa operaţională concretă de dezvoltare poate rezolva anumite sarcini operaţionale concrete, de exemplu, dar nu şi altele. Piaget a scris că sarcinile cognitive pot fi stăpânite în diferite momente, un concept pe care l-a numit *decalaj orizontal.* Cu toate acestea, cercetătorii au descoperit numeroase inconsistenţe în modificarea evolutivă (de Ribaupierre, Rieben şi Lautrey, 1991; Jamison, 1977 ; Kreitler şi Kreider, 1989) şi continuă să dezbată validitatea teoriilor stadiale (Fischer şi Bidell, 1998 ; Lourenco şi Machado, 1996 ; Miller, 2001).

Teme de gândire şi de discuţie

Pe baza observaţiilor dumneavoastră, copiii de aceeaşi vârstă sunt mai asemănători sau mai diferiţi în ceea ce priveşte dezvoltarea lor cognitivă? Un copil este mai consistent sau mai inconsistent în gândirea sa decât altul? Vă aflaţi în aceeaşi etapă de dezvoltare cognitivă cu cei de vârsta dumneavoastră?

Problema universalităţii. O a doua problemă o constituie validitatea ideilor despre dezvoltare în diferite culturi. După opinia lui Piaget, toţi copiii din întreaga lume trec prin aceleaşi etape în aceeaşi ordine şi toţi copiii dezvoltă aceleaşi forme fundamentale de cunoaştere, cum ar fi permanenţa obiectelor şi conservarea. Studiul dezvoltării copilului în alte culturi furnizează astfel o modalitate de a testa pretenţia de universalitate.

Teme de gândire şi de discuţie

Care aspecte ale dezvoltării cognitive vă aşteptaţi să fie la fel în culturi diferite şi **de ce?**

dezvoltare dispar atunci când testele sunt adecvate contextului cultural - de exemplu, când copiii sunt intervievaţi în limba lor maternă de către un vorbitor nativ (Nyiti, 1982) sau când ei înşişi joacă un rol activ în evaluarea sarcinilor cognitive (Greenfield, 1966).

După cum aţi citit, Piaget a subestimat adesea abilitatea copiilor, mai ales la prunci şi preşcolari, iar dezvoltarea nu este atât de metodică şi consistentă precum pare să implice modelul stadial al lui Piaget. Deşi conceptele de asimilare, acomodare şi echilibrare furnizează un model general al modului în care gândirea copiilor trece prin tipurile de schimbări descrise de Piaget, au fost dificil de specificat şi de testat în contexte experimentale. De asemenea, deşi Piaget a pretins că etapele descrise de el sunt universale, unii cercetători au descoperit variaţii în performanţă la sarcinile piagetiene atunci când copiii şi adulţii studiaţi proveneau din medii culturale diferite. Această variaţie poate apărea doar din cauza contextelor experimentale care nu reflectă contextele culturale sau pentru că unele aspecte ale etapelor cognitive nu sunt universale. Cu toate acestea, teoria lui Piaget a jucat un rol central în modul cum înţelegem dezvoltarea copilului şi în aplicaţiile acestei înţelegeri la parenting şi învăţământ deopotrivă.

-............... ..... ,■■■,■■.———— Obiectivul de învăţare 7.5 : *explicarea caracteris-*

V erificaţi-vă cunoştinţele... *ticilor şi rezultatelor operaţiilor formale prin comparaţie cu cele ale operaţiilor concrete şi evaluarea teoriei lui Piaget pe ansamblu.*

1. Care este principala diferenţă dintre operaţiile formale şi cele concrete

Vîgotski şi abordarea socioculturală

Obiectivul de învăţare 7.6
Analizaţi cele trei teme principale pe care se bazează abordările socioculturale ale dezvoltării.

în mod similar lucrărilor lui Piaget, ideile omului
de ştiinţă sovietic Lev Vîgotski (1896-1934)
despre dezvoltarea cognitivă, numite *abordarea*
socioculturală, definită în capitolul 1, au avut
şi ele un impact profund asupra studiului
dezvoltării copilului. Asemenea teoriilor
dezvoltării cognitive, abordarea socioculturală pune accentul pe dezvoltarea abilităţilor
intelectuale şi consideră copilul drept un participant activ la dezvoltare. Cu toate acestea,

Abordarea socioculturală răspunde la această întrebare din mai multe perspective, nefiind o teorie unică, ci o familie de cadre de referinţă teoretice. Miezul comun care le uneşte este accentul pus pe fundamentele sociale şi culturale ale proceselor de dezvoltare.

Cultură
Cunoştinţele acumulate ale unui popor, codificate în limba sa şi care sunt reprezentate de artefactele concrete, credinţele, valorile, obiceiurile, instituţiile şi activităţile transmise din generaţie în generaţie.

Conform abordării socioculturale, indivizii moştenesc propriul mediu în acelaşi fel în care moştenesc genele. Aceste medii sunt organizate prin intermediul culturii - corpul de cunoştinţe al unui popor, care este încifrat în limbaj şi întrupat în credinţele, valorile, normele, ritualurile, artefactele fizice, instituţiile şi activităţile transmise de Ia o generaţie la următoarea (Cole, 1996). De-a lungul vieţii, aspectele biologice şi culturale ale dezvoltării acţionează în acelaşi sens. Creşterea şi dezvoltarea individului sunt produsele coordonării acestor două sisteme organizate şi dinamice. Astfel, socioculturaliştii cred că dezvoltarea individului trebuie înţeleasă în - şi nu poate fi separată de - contextul său social şi cultural-istoric (Cole, 1996; Gauvain, 1998; Rogoff, 2003 ; Schweder *et al., 1998 ;* Valsiner, 1997).

în scrierile lui Vîgotski se disting trei teme care au ghidat teoria şi cercetarea socioculturală contemporană (Wertsch, 1981). Prima temă vizează faptul că studiul funcţionării mentale necesită studierea schimbării la toate nivelurile - de la învăţarea de moment la istoria speciilor. Acesta este *contextul cultural-istoric* al dezvoltării. A doua temă presupune faptul că dezvoltarea mentală şi gândirea individului au *origini sociale.* A treia o constituie faptul că gândirea şi acţiunea umană sunt mediate de *instrumente şi artefacte culturale.*

Dezvoltare ontogenetică
Dezvoltare de-a lungul perioadelor vieţii unui individ, cum ar fi copilăria.

Dezvoltare microgenetică
învăţare pas cu pas, pe măsură ce indivizii rezolvă probleme specifice

Dezvoltare filogenetică
Dezvoltarea speciilor.

Contextele temporale ale dezvoltării

Dezvoltare cultural-istorică
Dezvoltare ce are loc de-a lungul deceniilor şi secolelor şi lasă o moştenire de unelte şi artefacte, sisteme de valori, instituţii şi practici.

- Dezvoltarea cultural-istorică are loc de-a lungul deceniilor şi secolelor, în anumite momente şi locuri, şi lasă o moştenire de unelte şi artefacte, sisteme de valori, instituţii şi practici.

în contextul cultural-istoric, dezvoltarea individului are loc într-o anumită nişă culturală şi istorică, ea însăşi dinamică şi în schimbare. După cum am menţionat anterior, socioculturaliştii consideră că

Originile sociale ale gândirii

Teme de gândire şi de discuţie Teoriile socioculturale subliniază faptul că învăţarea este inerent socială. De exemplu, cum ar putea fi considerată o activitate aparent solitară - cum ar fi studierea pentru un examen la geografie - o activitate socială?

Pe lângă accentul pus pe contextele culturale ale cunoaşterii şi inteligenţei, Vîgotski a subliniat şi rolul interacţiunii sociale în învăţare. Conform lui Vîgotski, copiii dobândesc cunoaştere şi abilităţi cognitive participând la activităţi culturale alături de parteneri mai experimentaţi.

Zonă de dezvoltare proximală
Distanţă dintre ceea ce poate realiza un copil pe cont propriu şi ceea ce poate realiza cu ajutorul unui adult sau al cuiva de seama lui, dar mai capabil.

Participând la activităţi semnificative din punct de vedere cultural, alături de membri mai învăţaţi ai societăţii lor, copiii îşi internalizează valorile, obiceiurile, credinţele şi abilităţile culturii lor, ajungând ca, în timp, să le folosească în mod independent.

Vîgotski credea că cele mai productive interacţiuni apar în ceea ce el numea „zona de dezvoltare proximală (potenţială)”. Zona de dezvoltare proximală este distanţa dintre ceea ce poate realiza un copil pe cont propriu şi ceea ce poate dobândi sub călăuzirea unui adult sau în colaborare cu cineva de seama lui, dar mai capabil. Zona de dezvoltare

Eşafodaj
Metodă de predare în care adultul ajustează nivelul de ajutor furnizat în relaţie cu nivelul de performanţă al copilului, scopul fiind să încurajeze performanţa pe cont propriu.

transformă [illegible] capacităţile mentale. Sistemele de măsurare a timpului sau distanţei, de exemplu, sporesc gândirea umană prin creşterea preciziei. Pe măsură ce copiii învaţă cum să folosească aceste unelte, gândirea lor se transformă şi încep să-şi reprezinte diferit timpul şi distanţa - adică în unităţi precum minute, secunde, centimetri şi metri. Astfel, gândirea copiilor devine mai sofisticată pe măsură ce stăpânesc uneltele ce le sunt furnizate de cultura lor.

Interacţiunea cu jucării şi obiecte. Piaget considera modificările evolutive în termenii folosirii obiectelor în joc şi a rezolvării de probleme de către copii, ca reflectând schimbări fundamentale ce stau la baza abilităţilor cognitive. În contrast, cercetătorii socioculturali pun accentul pe practici culturale ce modelează aceste conflicte. Practicile culturale dictează frecvenţa contactului dintre bebeluşi şi obiecte, obiectele la care au acces copiii mici şi dacă aceştia folosesc obiectele în lucru sau în joacă, în activităţi solitare sau în comun cu alţii.

Numărul şi tipul de obiecte pe care copiii mici au voie să le exploreze variază mult de la cultură la cultură. În societăţile avute, industrializate, asistenţii maternali le oferă din belşug copiilor mici jucării special fabricate şi structurează episoadele de joacă în comun în jurul acestor jucării (Whiting şi Edwards, 1988). De exemplu, un studiu pe bebeluşi născuţi în Canada a raportat că aceştia aveau o medie de 27 de jucării la vârsta de 3 luni. La 9 luni, media atinsese aproape 60 de jucării (Pomerleau, Malcuit şi Sabatier, 1991)!

Alte comunităţi, precum satele maya din Guatemala rurală, oferă copiilor puţine jucării şi o explorare activă restrânsă a altor obiecte (Gaskins, 1999). Altele, precum ! Kung (astăzi Ju/'hoansi), o societate de vânători-culegători din sudul Africii, le [illegible] o varietate de obiecte naturale, inclusiv crenguţe, iarbă şi pietre, pe lângă instrumente din gospodărie (Bakeman *et al.*, 1990). În alte culturi, îngrijitorii îi încurajează copii să manipuleze uneltele folosite de copii mai mari şi adulţi în munci productive sau versiuni miniaturale ale uneltelor fabricate de adulţi pentru mâini mici (Lancy, 1996). De exemplu, Aka, un grup de vânători-culegători din pădurile tropicale ale Republicii Centrafricane, încep să-şi înveţe copiii să folosească obiecte ascuţite, precum cuţite, beţe de săpat şi topoare, înainte ca aceştia să împlinească un an (Hewlett, 1992).

În alte comunităţi culturale, interacţiunea socială este preferată jocului cu obiecte. În primul lor an de viaţă, copiii îşi petrec orele de veghe în poala adulţilor sau pe şoldurile copiilor mai mari, [illegible] ocazia de a rămâne singuri şi a se juca cu jucării pentru copii. Pe măsură ce copiii devin mai mobili şi se deplasează singuri, copiii mai mari şi adulţii comunităţii îi consideră pe ei înşişi jucării. Sunt priviţi ca nişte animatori şi toate orele de veghe şi le petrec în compania celorlalţi (Heath, 1983, pp. 76-77).

Conform abordării socioculturale, aceste variaţii ale primelor

Teme de gândire şi de discuţie
În familia dumneavoastră s-a pus accentul [illegible] varietăţi de obiecte, în special jucării? De ce jocului cu obiecte i s-ar putea atribui o importanţă mai mică în alte [illegible]

[illegible] prin faptul că [illegible] însuşească abilităţile necesare pentru rezolvarea pe cont propriu a problemelor în viitor.

Eşafodajul surprinde cel mai bine procesele implicate în instruirea deliberată ce caracterizează educaţia obligatorie. Însă mare parte din ceea ce copiii ajung să cunoască nu este rezultatul predării explicite, ci mai degrabă un produs secundar al participării la activităţi culturale de rutină. Aceste activităţi culturale - treburi prin gospodărie, îndeletniciri economice, practici religioase şi aşa mai departe - pot servi drept oportunităţi de învăţare, dar funcţia lor principală este mai degrabă socială decât instructivă.

Barbara Rogoff (1990) a inventat sintagma *participare ghidată* pentru a descrie procesul prin care copiii mici devin competenţi, participând zi de zi la activităţi semnificative sub călăuzirea unor parteneri mai experimentaţi. Ca şi în eşafodaj, partenerul mai experimentat este receptiv la abilităţile celor [illegible] sarcinile în mod corespunzător. De exemplu, partenerul poate atribui sarcini simple şi adapta instrumentele la abilităţile copilului, chiar şi în situaţii în care nu există instrucţiuni deliberate. Pe măsură ce copilul devine mai competent, rolurile şi responsabilităţile lor se schimbă. [illegible] schimbare cognitivă.

Participare ghidată
Proces prin care copiii mici devin competenţi, participând zi de zi la activităţi semnificative sub călăuzirea unor parteneri mai experimentaţi.

Utilizarea uneltelor şi artefactelor culturale

A treia temă din scrierile lui Vîgotski presupune că gândirea şi acţiunea umană pot fi înţelese doar dacă înţelegem uneltele şi semnele care le mediază (Vîgotski, 1981). În acest

Funcţii mentale superioare
Procese mentale complexe, care sunt intenţionate, se autoreglează şi sunt intermediate de limbaj şi alte sisteme de semne.

Caseta 7.2. Weaving Generations Together: Evolving Creativity in the Maya of Ch.apas

Socializarea este intrinsec orientată spre viitor, îi pregăteşte pe copii pentru maturitatea care-i aşteaptă. Prin urmare, tiparele de socializare aflate în permanentă schimbare ar trebui să fie o componentâ-cheie a adaptării psihologice la schimbarea socială. Cu toate acestea, în condiţiile schimbării ecoculturale, apare o întrebare importanţă: părinţii repetă pur şi simplu procesul de socializare prin care au trecut ei când erau copii? Sau dezvoltă noi metode şi procese, pe măsură ce condiţiile societale şi economice se schimbă? Şi dacă asemenea schimbări în social,zare au consecinţe pentru dezvoltarea copiilor, care sunt acpstsa? Tradiţia de cercetare socioistorică, derivată din lucrările lui Vîgotski (1962,1978). subliniază faptul că dezvoltarea este construită prin intermediul interacţiunii sociale, al practicilor culturale şi al internaiizării sau însuşirii cognitive a uneltelor simbolice (Saxe. 1990). Dimensiunea istorică a practicilor culturale şi a uneltelor simbolice este subliniată - cu alte cuvinte. înţelegem cum se încadrează practicile şi uneltele cu dezvoltarea culturii înseşi în timp. Cu toate acestea, până la cercetările efectuate de Patricia Greenfield şi colegii săi (Greenfield, Maynard şi Childs. 2003), implicaţiile în dezvoltare ale schimbărilor istorice pentru practicile culturale şi uneltele simbolice nu au fost niciodată studiate direct. Pentru aceasta, este necesară o evidenţă diacronică prin care sâ se compare dezvoltarea şi socializarea unei generaţii cu cele ale următoarei. Tocmai această evidenţă este prezentată de Patricia Greenfield în

Când s-au întors în 1991. au descoperit că zinacantecii deveniseră întreprinzători, înscrnndu-se voluntar în economia naţionala mexicană pontru prima dată. Comunitatea se afla într-un proces de tranziţie de la o economie agricolă, de supravieţuire, la comerţ, antreprenoriat şi bani gheaţa. Atât bărbaţii, cât şi femeile se implicaseră în noua economie monetară. Unii bărbaţi care fuseseră fermieri erau implicaţi acum în afaceri cu transport. Multe fete şi femei ţeseau şi brodau pe bani, vârizându-şi produsele textile atât membrilor comunităţii, cât şi străinilor. în timp ce metoda de ucenicie practicată în 1970 părea adaptată la transmiterea intactă a tradiţiei, o altă metodă de ucenicie. învăţare de tip încercare şi eroare, cu accentul său pus pe procesul de descoperire pe cont propriu al celui care învaţă, trebuia să cultive dezvoltarea unei abilităţi de a inova. Dacă inovaţia intrase într-adevăr în cultură drept o valoare de orientare ca răspuns la sau ca făcând parte din comerţul antreprenorial, Greenfield a considerat că educaţia pentru ţesători va face un salt corespunzător. Anterior, profesorul construise cu grijă un eşafod pentru a-l ajuta pe cel care învaţă, oferindu-i un sprijin înainte ca acesta să aibă ocazia sâ facă o greşeală gravă. Deoareco elevul avea foarte puţine şanse în această situaţie de a face o greşeală, cu atât mai puţin de a explora, Greenfield a prezis că metodele de predare şi învăţare se vor apropia mai mult de o .> abordare independentă do tip încercare şi eroare.

aparţinând generaţiei mai în vârsta, o parte importanta a trecerii de la autoritate la independenţa. Analiza cantitativă derivată din întregul eşantion de mai multa familii a confirmat acest portret calitativ al schimbărilor între generaţii, care s-au concentrat în familii unde mama şi fiica erau mai implicate în comerţul cu ţesături.

în a doua parte, Greenfield a prezis că schimbarea economică către antreprenoriat. cu valoarea sa de inovaţie, şi schimbarea în ucenicie către învăţarea orientată spre descoperire vor fi înso- lite de o mai mare inovaţie în artefactele ţesute zinacantece: şi această predicţie a fost confirmată. în timp ce ţesutul şi broderia din Zinacantân includeau încă modelele de bază ca fundal, procesul de ueare a textilelor se extinsese dincolo de aceste modele, incorporând inovaţii constante atât în ţesut, cât şi în broderie. De exemplu, şalurile ţesute anterior în două scheme de culori fundamentale existau acum într-un curcubeu de culori. în 1969, conceptul de creativitate era un model comunitar, conservator de creativitate. Idealul său era să conscrvo tradiţiile care identifica un grup de oameni drept comunitate, in 1991, acest model se schimbase pentru a include un model de creativitate individuală în care sunt preţuite unicitatea individului şi inovaţia; aceasta este creativitatea aşa cum o înţelegem în cultura noastră.

în coa de-a treia parte. Greenfield a folosit un experiment pentru a înţelege procesele cogmt ve care stau la baza acestei tranziţii de la tradiţie la inovaţie în domeniul artefactelor culturale. Ca parte din acest experiment, fetele au fost rugate sâ-şi fixeze bare.e de parte din cultura, în general, sau din ţesut, în i particular, şi pe care participantele nu le mai văzuseră până atunci. Pe baza unui eşantion total de 106 fete din ambele generaţii. Greenfield a prezis şi a descoperit că abilităţile fetelor de a continua în mod corect modelele noi au sporit din 1969 şi 1970, când inovaţia de modele era[1] absentă din cultură, până în 1991, când era prezenta. în plus, elevele mai independente se: descurcau mai bine cu reprezentarea de noi modele. Cu alte cuvinte, apărea legătura prezisă dintre reprezentarea cognitivă a noutăţii într-un experiment care le cerea fetelor să brodeze sau să ţeasă modele noi în lumea reală şi învăţarea independentă, de tip încercare şi eroare.

Ce lecţie importantă învăţăm din lucrarea lui Greenfield, ***Weaving Gencrations Together***? învăţăm următoarele: mai întâi, procesele de învăţare nu sunt stabile de-a lungul timpului istoric. Astfel, părinţii nu-şi învaţă in mod necesar copiii în acelaşi fel în care au învăţat ei. în schimb, în condiţiile transformării sociale, părinţii fac schimbări inconştiente care-i ajută pe copiii lor să se adapteze la o lume în schimbare. în al doilea rând, dezvoltarea cognitivă nu este stabilă de-a lungul timpului istoric; şi ea se schimbă ca_răspuns la condiţiile economice în schimbare. în al treilea rând. definiţia creativităţii nu este nici universală, nici stabilă; ceea ce vrea să creeze poate fi radical diferit în momente diferite şi în locuri diferite. Aceste studii şi lucrarea respectiva au implicaţii nu doar pentru comunitatea indigenă din Mexic: aceste schimbări, de la supravieţuire şi agricultură, la bani şi comerţ, au loc în întreaga lume. Acum ştim câte ceva

îngrijeşte şi au multe ocazii de a observa cum sunt folosite uneltele de către copii mai mari şi adulţi (Rogoff, 2003).

Implicaţiile pentru dezvoltare ale jocului cu obiecte. Diferitele idei culturale cu privire la rolul jocului cu obiecte în dezvoltare au dus la o întrebare evidentă : diferitele practici culturale au diferite rezultate pentru dezvoltare? în mod specific, jocul cu jucării în primii ani cultivă dezvoltarea cognitivă? Dovezile sunt combinate. Unele studii sugerează că primele experienţe în ceea ce priveşte explorarea obiectelor nu sunt esenţiale pentru dezvoltarea cognitivă normală. în ciuda diferenţelor culturale mari în ceea ce priveşte accesul la obiecte, copiii mici din întreaga lume urmează aceeaşi secvenţă (deşi nu neapărat cu aceeaşi sincronizare) a dezvoltării senzorimotoare şi folosesc aceleaşi proceduri pentru a manipula şi explora obiecte (de exemplu, a băga în gură, a strânge, a lăsa să cadă). Dimpotrivă, alte studii au arătat o relaţie pozitivă între accesul copiilor la jucării şi performanţa lor la evaluarea dezvoltării cognitive în pruncie şi copilăria mică (Bradley *et al.,* 1994 ; Yarrow, Rubenstein şi Pedersen, 1975). în plus, cantitatea şi calitatea jocului cu

diverse instrumente de măsurare a competenţei cognitive (Belsky, Goode şi Most, 1980; Tamis-LeMonda şi Bornstein, 1991 ; van den Boom, 1994 ; Yarrow *et al.,* 1983).

Legătura dintre disponibilitatea jucăriilor şi performanţa măsurată cu instrumente de evaluare a abilităţii cognitive poate varia şi ea de la un grup cultural la altul. Deşi furnizarea de jucării în pruncie este un predictor important al capabilităţilor intelectuale ale copiilor din America de Nord, de exemplu, accesul la jucării nu prezice performanţa la testele de inteligenţă pentru copiii hispanici (Bradley *et al.,* 1994). Cu toate acestea şi în concordanţă cu teoria socioculturală, cercetătorii au descoperit câ bebeluşii petrec mai mult timp explorând obiecte şi angajându-se în explorări mai focalizate şi mai complexe atunci când interacţionează cu persoanele în grija cărora se află, decât când se joacă singuri (Hofsten şi Siddiqui, 1993; Lockman şi McHale, 1989; Tamis-LeMonda şi Bornstein, 1991). De asemenea, este mai probabil ca bebeluşii şi copiii mici să folosească obiectele ca unelte pentru a rezolva probleme (cum ar fi folosirea unui băţ pentru a recupera o jucărie la care nu ajung) văzându-i pe alţii folosindu-le, în loc să descopere pe cont propriu cum să facă acest lucru (Chen şi Siegler, 2000; Tomasello, Savage-Rumbaugh şi Kruger, 1993).

Joc simulat
Joc simbolic diferit de cel cu obiecte, solitar sau împreună cu alţii, cu sau fără recuzită, implicând simularea.

Simulare solitară
Formă de joc simbolic în care copilul simulează de unul singur.

Rolul jocului simulat

Primele întâlniri cu obiectele sunt ocazii importante pentru copii să înveţe despre uneltele şi artefactele culturale, mai ales când acele întâlniri implică alţi oameni. Pe lângă jocul cu obiecte, jocul simulat pare de asemenea să se dezvolte în contextul acţiunii comune, împreună cu îngrijitori sau copii mai mari.

Joc sociodramatic
în abordările socioculturale la dezvoltare, jocul simulat în care participanţii interpretează roluri şi teme sociale.

Jocul simulat sau simbolic - „transformarea voluntară a lui aici şi acum” (Garvey, 1990) - devine mai sofisticat în perioada

diverse instrumente de măsurare a competenţei cognitive (Belsky, Goode şi Most, 1980 ; Tamis-LeMonda şi Bornstein, 1991 ; van den Boom, 1994 ; Yarrow *et al.,* 1983).

Legătura dintre disponibilitatea jucăriilor şi performanţa măsurată cu instrumente de evaluare a abilităţii cognitive poate varia şi ea de la un grup cultural la altul. Deşi furnizarea de jucării în pruncie este un predictor important al capabilităţilor intelectuale ale copiilor din America de Nord, de exemplu, accesul la jucării nu prezice performanţa la testele de inteligenţă pentru copiii hispanici (Bradley *et al.,* 1994). Cu toate acestea şi în concordanţă cu teoria socioculturală, cercetătorii au descoperit că bebeluşii petrec mai mult timp explorând obiecte şi angajându-se în explorări mai focalizate şi mai complexe atunci când interacţionează cu persoanele în grija cărora se află, decât când se joacă singuri (Hofsten şi Siddiqui, 1993; Lockman şi McHale, 1989; Tamis-LeMonda şi Bornstein, 1991). De asemenea, este mai probabil ca bebeluşii şi copiii mici să folosească obiectele ca unelte pentru a rezolva probleme (cum ar fi folosirea unui băţ pentru a recupera o jucărie la care nu ajung) văzându-i pe alţii folosindu-le, în loc să descopere pe cont propriu cum să facă acest lucru (Chen şi Siegler, 2000; Tomasello, Savage-Rumbaugh şi Kruger, 1993).

Joc simulat
Joc simbolic diferit de cel cu obiecte, solitar sau împreună cu alţii, cu sau fără recuzită, implicând simularea.

Simulare solitară
Formă de joc simbolic în care copilul simulează de unul singur.

Rolul jocului simulat

Primele întâlniri cu obiectele sunt ocazii importante pentru copii să înveţe despre uneltele şi artefactele culturale, mai ales când acele întâlniri implică alţi oameni. Pe lângă jocul cu obiecte, jocul simulat pare de asemenea să se dezvolte în contextul acţiunii comune, împreună cu îngrijitori sau copii mai mari. Jocul simulat sau simbolic - „transformarea voluntară a lui aici şi acum” (Garvey, 1990) - devine mai sofisticat în perioada preşcolară, în

Joc sociodramatic
În abordările socioculturale la dezvoltare, jocul simulat în care participanţii interpretează roluri şi teme sociale

după cum ne-am aştepta, odată cu activităţile sociale în care copiii se angajează zilnic, în întreaga lume, cele mai comune teme puse în scenă în simularea copiilor sunt cele centrate în jurul vieţii domestice (cum ar fi gătitul, mâncatul şi îngrijirea copilului), activităţile de lucru ale adulţilor (cum ar fi vânătoarea, grădinăritul şi pescuitul) şi ritualuri ale adulţilor (cum ar fi căsătoria şi dansul) (Power, 2000).

Măsura în care copiii se angajează în jocul simulat depinde de un aspect important al organizării unei culturi: semnificaţia acordată jocului de către îngrijitori în comparaţie cu alte activităţi zilnice. în consecinţă, s-a demonstrat că prevalenţa jocului simulat variază extrem de mult în familii provenind din diferite culturi. în societăţi precum comunitatea maya descrisă anterior (Gaskins, 1999), în care îngrijitorii depind de copiii mici pentru a îndeplini sarcini importante, precum îngrijirea vitelor sau a grădinii şi efectuarea de cumpărături, responsabilităţile de lucru ale copiilor nu le lasă mult timp la dispoziţie pentru jocul simulat. în unele zone din Mexic, mamele nu atribuie nici o valoare specială jocului şi rareori se angajează în simulare cu copiii lor (Farver şi Howes, 1993). în mod similar, Farver şi colaboratorii săi au descoperit că îngrijitorii americani de origine coreeană consideră jocul simulat o simplă distracţie şi nu îl încurajează. Copiii americani de origine coreeană ai căror părinţi au imigrat recent în Los Angeles se angajau în jocul simulat mai rar decât copiii americani albi, atât acasă, cât şi la şcoală (Farver, 1999). Aceste diferenţe au fost legate de credinţele adulţilor cu privire la valoarea jocului. în timp ce părinţii şi profesorii americani albi preţuiau beneficiile educaţionale şi cognitive ale jocului, adulţii americani de origine coreeană considerau memorarea,

^Trimiteri la alte capitole

fn capitolul 9, veţi afla mai multe despre diferenţele culturale din definiţiile inteligenţei şi implicării parentale in educaţie. De asemenea, veţi citi despre valoarea aşa-ziselor jucării educaţionale care accelerează dezvoltarea cognitivă a copiilor.

Teme de gândire şi de discuţie

Daţi câteva exemple de alte unelte sau artefacte culturale care pot schimba modul în care raţionaţi sau rezolvaţi probleme.

Conform lui Vîgotski, cea mai puternică unealtă culturală este limbajul. Limbajul este mijlocul principal prin care membrii unei comunităţi culturale transmit cunoaşterea şi valorile din jurul practicilor culturale generaţiilor următoare. Limbajul funcţionează şi ca o unealtă propriu-zisă, modelând gândirea copiilor şi felul în care aceştia rezolvă problemele. Gândirea copiilor se transformă pe măsură ce copiii stăpânesc arta limbajului şi sistemele de simboluri, cum ar fi matematica.



Aceşti copii sunt expuşi la o unealtă culturală extrem de importantă într-un context social formal: lectura! Cum se va transforma gândirea copiilor, pe măsură ce ei identifică literele şi stăpânesc

Unul dintre modurile prin care cercetătorii încearcă să înţeleagă cum anume modelează uneltele dezvoltarea intelectuală a copiilor este să identifice anumite trăsături ale uneltelor care ar putea fi asociate cu diferite tipuri de gândire. Studii despre modalitatea de a învăţa matematică - cu structura ei bazată pe reguli - au fost utile în acest tip de analiză, alături de cercetări transculturale care comparau uneltele matematice folosite în diverse sisteme de limbaj. De exemplu, cercetătorii au remarcat că sistemele numerale asiatice sunt în unele privinţe mai uşor de stăpânit decât sistemul limbii engleze. în orice caz, copiii folosesc adesea în mod eficient chiar unelte complexe, cu mult înainte să le înţeleagă pe deplin, fiind călăuziţi de membri mai capabili ai comunităţilor lor, dar şi pentru că uneltele însele sunt adesea concepute

Obiectivul de învăţare 7.7
Comparaţi şi contrastaţi teoriile lui Piaget şi Vîgotski despre rolul limbajului în dezvoltarea cognitivă.

Piaget, achiziţia simbolurilor limbajului accelerează gândirea, deoarece o secvenţă de gânduri poate fi de obicei efectuată mai rapid decât o secvenţă de acţiuni. Dar cum limbajul reflectă gândirea, dezvoltarea limbajului nu poate determina dezvoltarea cognitivă. Pentru Piaget, mai degrabă cogniţia determină limbajul.

Piaget şi-a sprijinit această opinie pe două forme diferite de limbaj, folosite adesea de copiii mici: *vorbirea egocentrică* şi *monologurile colective.* Dacă aţi avut şansa să observaţi copii mici, aţi văzut cât de des vorbesc cu glas tare cu ei înşişi când se joacă sau încearcă să rezolve probleme. Piaget numea acest tip de vorbire *egocentric* „vorbirea pentru sine", definită anterior în acest capitol. în teoria lui Piaget, acest tip de vorbire este caracteristic inabilităţii copiilor mici de a se decentra sau de a-şi însuşi perspectiva altuia.

Monolog colectiv
Termenul lui Piaget pentru tendinţa copiilor mici de a folosi limbajul egocentric cu ceilalţi în timpul jocului, ceea ce duce la o noncomu- nicare.

O altă formă de vorbire folosită de copiii mici este ceea ce Piaget numea monolog colectiv, în care copiii folosesc vorbirea egocentrică când se joacă împreună cu alţi copii. Puteţi remarca faptul că, în timp ce preşcolarii par adeseori că se joacă şi poartă un dialog împreună, remarcile lor se centrează de obicei pe ceea ce fac ei înşişi pe cont propriu, fară a-şi lua în considerare cu adevărat partenerul şi fără vreo intenţie evidentă de a conversa cu cineva. „Conversaţiile" lor ar putea avea o structură de tip „cu rândul", când fiecare copil vorbeşte după ce celălalt a terminat, dar conţinutul contribuţiei fiecărui copil are legătură doar cu ceea ce tocmai a spus. Orice copil narează un eveniment pentru sine, fără a lua în considerare ceea ce spune celălalt copil. Piaget considera că monologurile colective lasă loc unor dialoguri autentice pe măsură ce copiii îşi dezvoltă abilitatea de a adopta punctul de vedere al altora.

Vorbire privată
în teoria lui Vîgotski, vorbirea pentru sine a copiilor, pe care o produc şi o direcţionează către ei înşişi în timpul

Prin urmare, vorbirea privată a lui Vîgotski diferă de vorbirea egocentrică a lui Piaget (Vîgotski, 1934 şi 1962). La început, Vîgotski a remarcat că vorbirea egocentrică apare atunci când copilul întâmpină dificultăţi sau efectuează o sarcină dificilă, sugerând faptul că mai degrabă deserveşte o anumită funcţie cognitivă, decât reflectă pur şi simplu lipsa unei abilităţi cognitive de a adopta o perspectivă. Astfel, departe de a fi nonsocial, Vîgotski (1934/1962) susţinea că vorbirea privată a copiilor mici ia naştere din interacţiunile acestora cu părinţii şi alţi copii mai experimentaţi, pe măsură ce lucrează împreună la diferite sarcini. De exemplu, o mare parte din vorbirea unui părinte implică indicaţii şi reguli pentru copil. De-a lungul mai multor interacţiuni, copiii încep să folosească versiuni ale comentariilor instructive ale părinţilor lor pentru a-şi ghida propriul comportament. Astfel, conform lui Vîgotski, acest tip de vorbire era modul copilului de a se ghida sau autodirecţiona. Treptat, vorbirea controlatoare devine internalizată ca gândire, pe măsură ce copiii produc „afirmaţii tăcute" (gânduri), similare celor verbale. Autoreglarea se dezvoltă astfel din interacţiunile sociale ale copilului - un proces numit de Vîgotski sociogeneză (Van der Veer şi Valsiner, 1988).

Sociogeneză
Proces de dobândire a cunoaşterii sau a unor abilităţi prin interacţiuni sociale.

Vîgotski a contestat şi pretenţia lui Piaget, conform căreia limbajul din vorbirea privată şi monologurile colective nu sunt menite să comunice ceva. într-un experiment, el a plasat preşcolari printre copii surzi şi muţi. Argumentul lui era că dacă preşcolarii nu intenţionau să comunice prin vorbirea privată, comunicarea lor nu va fi afectată de descoperirea faptului că partenerii de joacă nu-i puteau auzi. însă nu acesta a fost rezultatul. Vîgotski a descoperit că nivelurile de vorbire egocentrică ale preşcolarilor au scăzut, sugerând faptul că aveau intenţia să comunice.

în mod similar, Vîgotski a presupus că aceiaşi factori care încurajează vorbirea socială vor încuraja şi mai mult vorbirea privată. Pentru a-şi testa ipoteza, Vîgotski a creat o serie de situaţii, similare celei descrise anterior, care au descurajat sau au împiedicat interacţiuni sociale, după care a măsurat vorbirea privată a preşcolarilor. într-un experiment, a

Winsler *et al.,* 1999). Cercetătorii au mai descoperit că, în copilăria medie şi târzie, vorbirea privată ia adesea forma şoaptelor, ceea ce ar putea reflecta procesul de internalizare treptată (Duncan şi Pratt, 1997; Frauenglass şi Diaz, 1985). Aceste funcţii sugerează că vorbirea privată este socială la origine, aşa cum susţinea Vîgotski în privinţa tuturor abilităţilor cognitive, şi nu doar un simptom al gândirii preoperaţionale, după opinia lui Piaget. Astfel, folosind unelte culturale, copiii construiesc cunoaşterea în contexte sociale. învăţarea lor le determină dezvoltarea, aşa cum limbajul determină gândirea.

Y erificaţi-vă cunoştinţele...

Obiectivul de învăţare 7.7: *compararea şi contrastarea teoriilor lui Piaget şi Vîgotski despre rolul limbajului în dezvoltarea cognitivă.*

1, Prin ce diferă concepţiile lui Piaget şi Vîgotski cu privire la relaţiile dintre limbaj şi gândire ?

2, Prin ce diferă dinamica vorbirii private a lui Vîgotski de conceptul de *vorbire egocentrică* al lui Piaget?

3. Cum a interpretat Vîgotski monologurile colective ale copiilor spre deosebire de Piaget ?

4. Ce înţelegea Vîgotski prin ideea de sociogeneză a dezvoltării cognitive?

Obiectivul de învăţare 7.8
Evaluaţi contribuţiile lui Piaget şi Vîgotski la practica educaţională.

Impactul lucrărilor lui Piaget şi Vîgotski asupra educaţiei

învăţare prin descoperire
Abordare educaţională bazată pe ideea lui Piaget conform căreia copiii învaţă acţionând asupra lumii în mod individual, nu primind informaţii în mod pasiv.

Psihologii americani de copii l-au descoperit pe Piaget la sfârşitul anilor ’50 şi începutul anilor ’60, când au început să apară traduceri şi rezumate ale cărţilor sale (Flavell, 1963). De atunci, scrierile lui Piaget au inspirat practic mii de studii despre gândirea copiilor şi i-au extins munca, prin

a unui copil depinde de nivelul său curent de gândire. Experienţa - educaţională sau de alt tip - nu i se întâmplă pur şi simplu unui copil; mai degrabă, copilul trebuie să o integreze întotdeauna cu structurile cognitive existente prin procesele de asimilare şi acomodare. O nouă experienţă va fi benefică doar în cazul în care copilul o poate înţelege. în plus, *motivaţia de a învăţa* a copilului depinde de sincronizarea experienţelor educaţionale. Pentru a avansa în dezvoltarea lor cognitivă, copiii trebuie să experimenteze dezechilibrul sau să le fie contestată înţelegerea. Astfel, dezvoltarea are loc atunci când copiii sunt pregătiţi pentru o experienţă, iar aceasta îi provoacă pentru a le avansa nivelul de gândire.

Un al treilea principiu, bazat pe ideea conform căreia copiii trec prin etapele cognitive într-un ritm diferit, presupune că profesorii trebuie să fie receptivi la *diferenţele individuale* dintre elevii dintr-o sală de clasă. Diagnosticul lui Piaget despre ceea ce ştie sau nu un copil în diferite etape ale dezvoltării îi ajută pe profesori să înţeleagă în ce etapă a dezvoltării se află copilul şi ce urmează în mod natural. însă, deoarece copiii trec prin aceleaşi etape cognitive într-un ritm diferit, învăţarea trebuie să se bazeze pe nivelul de abilitate şi ritmul de dezvoltare al fiecărui copil.

Pe baza acestor trei principii, sala de clasă de inspiraţie piagetiană este structurată astfel încât copiii să aibă ample oportunităţi de a învăţa prin explorarea activă a mediului lor. Spre deosebire de sala de clasă tradiţională, centrată pe profesor, clasele piagetiene pun accentul pe activităţi în care copiii se pot angaja activ, după plac. A le permite copiilor să aleagă ei înşişi activităţi concordă şi cu ideea că abilităţile nu ar trebui să le fie impuse copiilor înainte de a fi pregătiţi. Astfel, profesorii din clasele de inspiraţie piagetiană introduc activităţi care provoacă în mod corespunzător fiecare copil, la nivelul său de dezvoltare. De asemenea, profesorii din aceste clase evaluează în mod diferit copiii. Deoarece este de aşteptat ca aceştia să se dezvolte conform

Descoperire asistată
Abordare educaţională bazată pe ideea lui Vîgotski conform căreia copiii învaţă prin interacţiuni dintre profesori şi elevi, precum şi dintre elevi.

care produce iluzia mişcării atunci când cineva priveşte printre fantele tobei care se roteşte. Experimentând cu acest aparat, copiii pot explora desene animate, filme şi alte lucrări video. Modul cum părinţii, in caz că o făceau, sprijineau interacţiunile copiilor cu zootropul a prezentat un interes particular. Conform abordării socioculturale, copiii, fiind începători, învaţă cel mai eficient atunci când eforturile le sunt călăuzite de parteneri mai experimentaţi. Părinţii sprijină învăţarea copiilor gestionându-le atenţia, simplificându-le sarcina, reglându-le frustrarea, modelându-le acţiunea corespunzătoare, oferindu-le indicii utile şi ajutând copilul să interpreteze rezultatele. Concluziile acestui studiu sprijină ideea conform căreia lucrul cu un partener adult sporeşte performanţa copilului.

O altă diferenţă importantă între abordările lui Piaget şi cele ale lui Vîgotski la educaţie constă în rolul jucat de ceilalţi copii. Un aspect important al jocului copiilor este faptul că, de obicei, are loc în contextul interacţiunii sociale cu alţi copii. Cercetările au sugerat că jocul cu copii de aceeaşi vârstă poate furniza un context mai bogat pentru dezvoltarea abilităţilor cognitive decât jocul cu adulţii (Farver, 1993 ; Farver şi Wimbarti, 1995).

Învăţare de la egal
În opinia lui Piaget, predarea şi învăţarea care au loc între egali cu o cunoaştere sau experienţă mai mică sau mai mare (începător şi expert).

Cercetătorii socioculturali interesaţi de educaţie au descoperit, de asemenea, că interacţiunea cu cei de aceeaşi vârstă joacă un rol special în dezvoltarea cognitivă din clasă. Imaginea tradiţională a unei săli de clasă tipice este cea în care profesorul reprezintă unica autoritate care furnizează informaţii elevilor, iar aceştia, la rândul lor, trebuie să asculte în mod pasiv şi să înveţe de la profesor, nu de la colegii lor. După cum am văzut, abordarea lui Piaget la învăţământ contestă acest punct de vedere, sugerând că copiii pot juca un rol mai activ. Abordările piagetiene subliniază de asemenea importanţa colegilor în furnizarea de perspective alternative care motivează elevii să-şi reevalueze propriile opinii. Teoria şi cercetarea lui Vîgotski contestă şi ideea conform căreia cel care învaţă este pasiv şi

Conflict sociocognitiv
Termenul lui Piaget pentru conflictul cognitiv care ia naştere în timpul interacţiunii sociale, atunci când este contestat modul de gândire al cuiva.



Aşa c ... asistată de egali s-au dezvoltat din contribuţiile lui Piaget şi Vîgotski la educaţie. învăţarea prin colaborare şi strategiile de învăţare au câştigat o acceptare largă pe măsură ce cercetarea a subliniat importanţa interacţiunii sociale cu egalii în dezvoltarea cognitivă. (© Magomed Magomedagaev/Dreamstime.com)

O presupunere care stă la baza studiilor piagetiene despre colaborarea între egali constă în faptul că argumentele logice şi persuasive îi vor convinge cel mai probabil pe indivizi să-şi modifice gândirea, deoarece este mai probabil ca aceste argumente să reflecte înţelegerea corectă decât raţionamentul eronat. Piaget nu sugera că responsabil pentru schimbarea cognitivă era contextul social, ci, mai degrabă, dezvoltarea cognitivă era alimentată de recunoaşterea de către copil a faptului că opiniile sale erau diferite şi poate mai puţin logice decât cele ale egalilor săi. Astfel, experienţa şi rezolvarea conflictului sociocognitiv declanşează pe mai departe dezvoltarea.

De exemplu, într-un studiu, elevi de clasa a doua lucrau în perechi la sarcini de conservare piagetiene (Miller şi Brownell, 1975). S-a descoperit că cei care conservau şi cei care nu conservau îşi afirmau opiniile la fel de frecvent, dar cei care conservau puteau să ofere o varietate mare de argumente care să le sprijine răspunsurile. în

Teme de gândire şi de discuţie Unii elevi şi părinţii lor resping învăţarea de la egali, argumentând că îi împiedică să progreseze pe elevii mai capabili. Ce părere aveţi? în ce condiţii credeţi că funcţionează cel mai bine învăţarea de la

Colaborare între egali
în opinia lui Vîgotski, învăţarea prin cooperare ce are loc atunci când copii cu abilităţi cognitive aproximativ egale lucrează împreună pentru a rezolva o

colaborarea între egali sau învăţarea prin cooperare, în loc să plaseze un elev într-un rol cu autoritate de „profesor”, cum se întâmplă adesea în cazul meditaţiilor, partenerii de învăţare pornesc aproximativ de la acelaşi nivel de competenţă şi lucrează împreună pentru a crea noi cunoştinţe.

Este mai probabil ca elevii care împărtăşesc responsabilitatea pentru o sarcină să se angajeze în dialoguri de cooperare pentru a rezolva diferenţele de opinie în mod activ (Forman şi McPhail, 1993 ; Nastasi, Clements şi Battista, 1990; Tudge, 1992). în situaţii cu o distribuţie mai mult sau mai puţin egală a puterii şi cunoaşterii, copiii se pot simţi mai confortabil punând la îndoială ideile altora şi mai motivaţi să înţeleagă acele idei (Bearison şi Dorval, 2002 ; Damon, 1984 ; Hatano şi Iagnaki, 1998). Partenerii negociază înţelegeri noi pe măsură ce clarifică, rafinează, extind şi clădesc pornind

Intersubiectivitate
Angajament de a găsi un temei comun pe care să se construiască o înţelegere comună.

\7 , Obiectivul de învăţare 7.8: *evaluarea contribuţiilor*

V erificaţi-va cunoştinţele... ***M mga*** **}|** **to** ***pmaica educatimală***

1. Care sunt cele trei principii pe care se bazează clasa de inspiraţie piagetiană ?
2. Ce tipuri de activităţi de învăţare este probabil să găsiţi într-o clasă de inspiraţie Vîgotskiană ?
3. Prin ce diferă opiniile lui Piaget şi cele ale lui Vîgotski în privinţa

Compararea abordării axate pe dezvoltarea cognitivă cu cea socioculturală

Obiectivul de învăţare 7.9
Comparaţi şi contrastaţi abordarea socioculturală a dezvoltării copilului cu cea axată pe dezvoltarea cognitivă.

După cum aţi văzut, abordarea socioculturală este similară din multe puncte de vedere cu teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget. Socio-

acţiunile copiilor nu numai de propriile încercări active, dar şi de participarea la activităţi semnificative în cultură. În această idee, atât copiii, cât şi cei care îi îngrijesc sunt participanţi activi la procesul de dezvoltare.

Teoriile dezvoltării cognitive consideră că aceasta constă în schimbări ale capabilităţilor mentale. În contrast, teoriile socioculturale situează gândirea în practică. Cu alte cuvinte, dezvoltarea are loc odată cu participarea copilului la activităţi semnificative social. Prin urmare, dezvoltarea unei abilităţi particulare nu poate fi izolată de scopurile sociale şi culturale în slujba cărora este pusă. Copiii învaţă nu numai abilitatea, dar şi valorile corespunzătoare ei. După cum notează Goodnow (1990, p. 260): „Nu învăţăm doar să rezolvăm probleme. Învăţăm şi ce probleme merită rezolvate şi de ce o soluţie elegantă contează mai mult decât una doar acceptabilă". Ca rezultat, se dezvoltă un sistem de cunoaştere construit cultural, care include scopuri, valori şi motivaţii (Miller, 2001).

O altă diferenţă constă în accentul pus pe etape şi pe caracterul gradual şi continuitatea dezvoltării de la o etapă la alta. Piaget a descris un set de etape unice prin care copilul trebuie să treacă succesiv. Vîgotski a descris şi el dezvoltarea ca pe un proces discontinuu constând mai degrabă în „tranziţii revoluţionare, decât în creşteri cantitative constante" (Wertsch, 1985, p. 19), însă a considerat dezvoltarea limbajului ca fiind continuă. Limbajul furnizează fundamentul pentru toate procesele cognitive superioare din copilăria mică, creând mijloace de gândire noi din punct de vedere calitativ. Dezvoltarea limbajului continuă ca un proces gradual pe măsură ce adulţii şi copiii de aceeaşi vârstă, dar mai experimentaţi, eşafodează folosirea limbajului pentru copilul mic.

Piaget considera că etapele prin care se dezvoltă copiii sunt aceleaşi în toate culturile. Pe de altă parte, teoreticienii socioculturali anticipează variabilitatea atât în ceea ce priveşte performanţa conţinutului, cât şi succesiunea abilităţilor cognitive ale copiilor provenind din diferite comunităţi socioculturale. Socioculturaliştii acceptă posibilitatea ca dezvoltarea cognitivă să aibă loc stadial în cazul în care culturile au organizat astfel experienţele copiilor, dar nu cred că există etape universale în dezvoltarea cognitivă a copilului (Rogoff, 1998, 2003).

O diferenţă finală implică modul cum văd cele două abordări rezultatul sau finalul dezvoltării. Din perspectiva dezvoltării cognitive, finalul acesteia este abilitatea de a gândi într-un mod foarte abstract, care urmează regulile logicii. Pe măsură ce individul trece prin fiecare etapă succesivă, gândirea sa se detaşează tot mai mult de circumstanţele materiale, până când, ca tânăr adult, este capabil să manipuleze mental variabile pentru a rezolva o problemă. Pentru Piaget, acesta este punctul culminant al capacităţii cognitive umane a unui individ.

Pe de altă parte, teoreticienii socioculturali pun la îndoială existenţa unei finalităţi ideale a dezvoltării (Rogoff, 1998, 2003). Ei susţin că tipul de gândire abstractă caracterizată de etapa finală a dezvoltării din teoria

Caseta 7.3. *Discuţii cu o educatoare*

Astăzi, la 48 de ani, după o îndelungată carieră ca educatoare şi învăţătoare, Stephanie Lynn Gaarde Deering predă viitorilor profesori dezvoltarea în copilăria mica la Colegiul South Plains din Lubbock, Texas. Născută în Amos, Iowa, Stephanie locuieşte astăzi în Lubbock împreună cu soţul şi fiica ei de 16 ani. Am rugat-o să-şi exprime opinia cu privire la cursul carierei şi al vieţii sale profesionale.

Când eram mică am ştiut întotdeauna că vreau să fiu învăţătoare. Tatăl meu era antrenor şi profesor şi aveam o mătuşă care m-a influenţat şi ea. Am luat în considerare pentru scurt timp alte cariere mai profitabile din punct de vedere financiar, dar nici una nu includea copiii! Urmându-mi visul, am obţinut o diplomă de licenţă de la Universitatea de Stat Iowa în educaţie elementară şi apoi o diplomă de master de la Universitatea Tehnică Texas, cu specializarea în educaţie specială cu copiii mici. Am dat curs şi altor oportunităţi de dezvoltare profesională în diverse domenii, dar interesul meu principal îl reprezintă copiii cu nevoi speciale. Cea mai mare parte a carierei mei (13 ani) mi-am petrecut-o predând copiilor mici cu nevoi speciale.

Elevii lui Stephanie sunt astăzi adulţi! La Colegiul South Plains, ea este responsabilă cu predarea mai multor cursuri la nivel de colegiu în domeniul dezvoltării copilului/copilăria mică.

Am lucrat întotdeauna în domeniul educaţiei, dar în diferite arii. Am început la şcoala primară, predând la clasele I, a II-a, a III-a şi a V-a. Apoi am trecut la domeniul educaţiei speciale pentru copilăria mică (vârstele 3–5 ani). Recent, am predat copiilor de 3 ani în cadrul unui program privat pentru copilăria mică. La Şcoala de Dezvoltare Early Odyssey din Lubbock, am fost responsabilă cu programarea copilăriei mici a copiilor de 3 ani. La Early Odyssey am lucrat cu mulţi alţi învăţători pentru copiii mici. Am ajuns liderul, educatorul şi mentorul multora dintre ei şi îmi place să cred ca am avut un impact pozitiv asupra direcţiei carierelor lor în copilăria mică – asupra cursului către practica de dezvoltare adecvatăt. Am lucrat de asemenea cu foarte mulţi părinţi şi membri de familie şi m-am bucurat de un parteneriat construit cu grijă între noi.

În prezent, cel mai satisfăcător aspect al carierei mele este să ajut adulţii să-şi dez* ; volte perspectivele şi abilităţile necesare pentru a avea un impact pozitiv asupra vieţilor copiilor mici. Însă una dintre cele mai semnificative experienţe ale mele a avut loc în contextul preşcolar. Era vorba de ocazia de a lucra cu un băiat de 3 ani care „eşuase" în mai multe

Ambele abordări consideră copilul un participant activ la propria dezvoltare (spre deosebire de un beneficiar pasiv al inputului mediului) şi susţin că individul este supus unor schimbări atât calitative, cât şi cantitative de-a lungul dezvoltării sale (Miller, 2001).

Însă abordările diferă în explicaţia dată mecanismelor schimbării. Adepţii lui Piaget pun accentul pe procesele interne ale copilului, cum ar fi reorganizarea structurilor cognitive, viteza sporită la rezolvarea sarcinilor şi încercările individuale ale copilului de a înţelege lumea. Din această perspectivă, schimbarea cognitivă are loc atunci când copiii explorează, manipulează şi experimentează în mod activ mediul lor înconjurător.

În contrast, teoreticienii socioculturali cred că schimbarea în

Reder şi Simon, 1996). După cum a observat Goodnow (1996, p. 356), „rareori găsim, în analizele învăţării de inspiraţie Vîgotskiană, descrieri ale interacţiunilor între începători şi experţi care pornesc de la imaginea «profesori dispuşi/elevi dornici»”. Autoarea subliniază faptul că experţii nu sunt întotdeauna dispuşi să dezvăluie tot ceea ce ştiu, iar începătorii ezită uneori să-şi asume responsabilitatea pentru propria învăţare când posedă competenţa de a o face. Pentru a înţelege mai bine originile sociale ale gândirii (şi a obţine o aplicare mai largă la învăţarea din lumea reală), cercetătorii trebuie să examineze învăţarea în aceste situaţii deloc optime.

O altă provocare cu care se confruntă cercetătorii socioculturali este cum să integreze datele obţinute din multiple sfere ale dezvoltării. Vă amintiţi modelul sistemului ecologic al lui Urie Bronfenbrenner, de exemplu, conform căruia contextele sociale şi culturale ale dezvoltării includ microsistemul, mezosistemul, exosistemul, macrosistemul şi cronosistemul. Fără date din aceste multiple niveluri de dezvoltare, deşi putem acumula informaţii despre vieţile în diferite culturi şi testa universalitatea teoriilor psihologice, nu putem înţelege cu adevărat procesele dinamice ale dezvoltării în context cultural. După cum sublinia Bronfenbrenner, în trecut prea multe cercetări nu au considerat dezvoltarea în context, dar „acum avem un prisos de studii despre «context fără dezvoltare»” (1986, p. 288).

=>Trimiteri la alte capitole

în capitolul 8, veţi afla mai multe despre abilităţile cognitive, precum memoria, atenţia şi dobândirea expertizei

O preocupare similară ţine de faptul că abordările socioculturale tind să neglijeze rolul abilităţilor cognitive fundamentale, precum memoria, atenţia şi dobândirea expertizei, în dezvoltarea cognitivă. După cum se explică în capitolul 8, aceste competenţe joacă un

Rezumatul capitolului 7

Obiectivul de **învăţare 7,1**
Definirea conceptelor din biologie folosite de Piaget pentru a explica dezvoltarea cognitivă şi a-şi pentru formula teoria etapelor

1. Ce este cogniţia?

Cogniţia **se referă la procese mentale de ordin superior, cum ar fi gândirea, raţionarea, învăţarea şi rezolvarea de probleme, prin care oamenii încearcă să înţeleagă lumea şi sâ se adapteze la ea.**

2. Care este rolul organizării în dezvoltarea structurilor cognitive?

Organizarea **este un principiu biologic de bază în teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget. Pentru Piaget, esenţa inteligenţei nu stă în răspunsurile aflate pe cont propriu sau în amintirile izolate, ci în organizarea de la baza acesteia. Structurile cognitive sunt modalităţi de a organiza informaţia pentru a o înţelege şi a o memora mai eficient.**

3. Care sunt formele de cunoaştere reorganizate de copii pe măsură ce se dezvolta?

Copiii reorganizează *concepte fundamentale,* precum spaţiul şi timpul, cauzalitatea, numărul şi cantitatea în clase (sau categorii) şi *relaţiile dintre clase.* Piaget considera că, în timp ce copiii experimentează perioade îndelungate de stabilitate conceptuală relativă, aceste concepte se modifică radical pe parcursul dezvoltării.

4, Care sunt cele trei procese de adaptare esenţiale pentru schimbarea cognitivă şi cum funcţionează ele?

Reorganizarea este realizată printr-un proces numit *adaptare.* Adaptarea are loc prin procesele complementare de *asimilare* şi *acomodare.* Ca oameni, asimilăm interacţiunile noastre cu mediul, adică interpretăm experienţele noi în termenii a ceea ce înţelegem deja. în acelaşi timp, ne modificăm constant structurile cognitive pentru a acomoda sau a potrivi mai bine cunoaşterea noastră la realităţile înconjurătoare. Prin acomodare, înţelegerea de către copii a mediului înconjurător devine treptat mai precisă, prin încorporarea de informaţii noi în structurile lor cognitive. Atunci când copiii devin conştienţi că înţelegerea lor este inadecvată, experimentează un sentiment de disconfort cognitiv (dezechilibru). Echilibrul cognitiv este refăcut atunci când copiii îşi modifică înţelegerea pentru a se potrivi mai adaptiv la provocările cognitive cu care se confruntă. Acest proces de autoreglare este numit *echilibrare.*

5. Care sunt cele patru etape de dezvoltare cognitivă propuse de Piaget şi prin ce diferă acestea?

Cele patru etape ale dezvoltării cognitive sunt senzorimotoare, preoperaţională, operaţională concretă şi operaţională formală. în etapa *senzorimotoare* (0-2 ani), copiii înţeleg lumea prin acţiunile făţişe desfăşurate asupra ei. în această etapă, copiii dobândesc treptat abilitatea de a construi lumea în mod simbolic. în etapa *preoperaţională* (2-6 ani), copilul poate folosi acum reprezentări mentale în locul acţiunilor făţişe pentru a rezolva probleme, rezultatul fiind o gândire mai rapidă şi mai eficientă. Etapa *operaţională concretă* (6-12 ani) vesteşte apariţia operaţiilor

Obiectivul de învăţare 7.2 Trasarea subetapelor şi a punctelor de referinţă din perioada senzorimotoare în dezvoltarea copilului

1. Care sunt deosebirile dintre primele două subetape ale perioadei senzorimotoare în dezvoltarea cognitivă a lui Piaget?

2 Ce roluri au schemele şi procedurile în dezvoltarea cognitivă?

3. Când, în pruncie, se dezvolta comportamentul intenţional?

4. Ce rol joacă reprezentările mentale în dezvoltarea cognitivă?

5. Ce este permanenţa obiectului şi cum şi-o dezvoifă copiii, pe lângă alte cunoaşteri fizice?

6. Cum privesc studiile contemporane lucrările clasice ale lui Piaget despre dezvoltarea cognitiva în copilărie?

în subetapa 1, *reflexele simple* (supt, apucare) devin *primele scheme senzorimotoare* ale copilului. Schemele senzorimotoare sunt tipare de acţiune însuşite şi generalizabile prin intermediul cărora copilul acţionează asupra lumii şi o înţelege. *Schemele* devin mai adaptive şi mai flexibile în a doua subetapă a dezvoltării, pe măsură ce se rafinează. Un copil posedă acum o schemă de sugere mai elaborată şi este capabil să distingă între un sfârc, un deget sau marginea unei păturici.

***Schemele* sunt destul de limitate. *Procedurile* reflectă cunoaşterea în dezvoltare a copilului cu privire la ceea ce poate face pentru a produce rezultatele dorite. La început, această cunoaştere este obţinută accidental; însă, în cele din urmă, duce la un comportament intenţional.**

***Comportamentul intenţional* implică abilitatea de a distinge mijloacele de scopuri. Copilul foloseşte o schemă ca mijloc de a ajunge'la altă schemă, care devine scopul acţiunii. Copilul este capabil de comportament intenţional la vârsta de 8-12 luni.**

***Reprezentarea mentală* este gândirea despre lume şi acţionarea asupra ei intern, nu numai extern, prin comportament. Cu acest progres ia sfârşit perioada senzorimotoare şi este inaugurată o nouă perioadă de dezvoltare cognitivă.**

***Permanenţa obiectului* este cunoaşterea faptului că obiectele continuă să existe independent de percepţia pe care o avem asupra lor. Copiii ajung treptat să înţeleagă permanenţa obiectelor de-a lungul copilăriei, care cuprinde şase subetape. Abia în cea de-a treia subetapă (4-8 luni), copiii încep să caute obiectele ascunse. Apoi, în subetapa 4 (8-12 luni), vor căuta sistematic şi inteligent chiar obiecte care le sunt ascunse complet vederii.**

Cercetătorii contemporani au explorat ideile lui Piaget despre *permanenţa obiectului* şi unii au descoperit că acest concept de permanenţă a obiectului se dezvoltă la copil mai devreme cu câteva luni decât credea Piaget. Cu toate acestea, nu toti cercetătorii sunt

Obiectivul de învăţare 7.3 Identificarea unor puncte forte şi limitări ale gândirii preoperaţionale în dezvoltarea cognitivă a copiilor

1. Prin ce reprezintă un progres gândirea preoperaţională faţă de funcţionarea cognitivă senzorimotoare?

Apariţia funcţiei simbolice (gândirea reprezentaţională) marchează un progres însemnat în abilităţile cognitive ale copilului. *Inteligenţa reprezentaţională* este mai rapidă şi mai mobilă decât cea senzorimotoare şi poate fi împărtăşită social. Odată cu achiziţionarea limbajului, copilul poate comunica idei celorlalţi şi

2. Ce abilităţi cognitive dobândeşte copilul în etapa preoperaţională?

3, Care sunt **cele** două limitări semnificativ© ale gândirii preoperaţionale?

4. Prin ce experimente a testat Piaget punctele forte şi limitările gândirii copiilor mici?

în această etapă, copilul dezvoltă *identitatea calitativă* **sau realizarea faptului că natura fundamentală a ceva nu este modificată de schimbările aduse înfăţişării sale.**

Egocentrismul **şi** *centrarea* **sunt două limitări ale gândirii copilului aflat în perioada preoperaţională. Cu egocentrismul, copilul mic acţionează adesea ca şi cum toată lumea îi împărtăşeşte propriul punct de vedere. Centrarea se referă la inabilitatea copilului de a distinge aparenţa de realitate şi de a se centra doar asupra unui aspect al problemei o dată.**

Cea mai bine-cunoscută sarcină pentru studierea *adoptării mei perspective vizuale* **este problema celor trei munţi. în acest experiment, Piaget le-a cerut copiilor să judece cum ar arăta un peisaj pentru cineva care îl priveşte din alt punct de observaţie. în plus, Piaget a folosit diverse experimente pentru a studia realizarea de către copii a faptului că proprietăţile cantitative fundamentale ale obiectelor nu se modifică odată cu schimbările aduse înfăţişării lor, de exemplu, arătându-i unui copil două şiruri de fise şi întrebându-1 dacă sunt egale ca număr. Poate că cel mai bine-cunoscut** *experiment de conservare* **este cel de conservare a lichidului,**

Obiectivul de învăţare 7.4 Analiza stăpânirii sarcinii cognitive ce caracterizează gândirea operaţională

1. Ce înseamnă operaţii la Piaget?

2. Prin ce diferă gândirea operaţională de cea

3. Cum efectuează copiii din perioada operaţională concretă probleme de conservare şi de clasificare?

4. Cum demonstrează sarciniie de ordonare în serie şi tranzitivitate logica relaţională folosită în gândirea operaţională concretă?

Operaţiile **sunt activităţi mentale precum inversarea, combinarea sau separarea informaţiilor într-un mod logic. Copiii organizează treptat aceste operaţii în sisteme mai mari de structuri cognitive interrelaţionate, ceea ce duce la o gândire tot mai sofisticată.**

Gândirea operaţională **constă într-un sistem de acţiuni mentale interne care sprijină gândirea logică. Gândirea centrată din perioada** *preoperaţională* **îi face pe copii să pună accentul în mod eronat doar pe aparenţele perceptuale predominante, dar înşelătoare.**

în problemele de conservare, copiii din perioada *operaţională concretă* **pot reprezenta cu acurateţe şi pot opera asupra fiecărui aspect al transformării. Ei apreciază că, deşi lungimea unui şir s-a mărit, a crescut şi densitatea, prin urmare, identitatea numerică rămâne constantă. în problemele de clasificare, în perioada preoperaţională, copilul poate rezolva probleme de incluziune a claselor. Mai mult, copilul apreciază necesitatea logică a răspunsului la incluziunea claselor. Copilul ştie că este logic imposibil ca**
o subclasă să fie mai mare decât o clasă.

în perioada operaţională concretă, copilul poate reţine mental relaţiile atunci când rezolvă *sarcini de ordonare în serie*, **dar şi** *de tranzitivitate.* **Ordonarea în serie presupune aprecierea multiplelor relaţii dintre obiecte; un obiect poate fi simultan mai lung decât cel care-1 precedă în serie şi mai scurt decât cel care-i**

mai lung decât obiectul C. Acest lucru este cunoscut drept tranzitivitatea relaţiilor cantitative.

5. Ce dovezi sugerează câ Piaget a subestimat competenţa operaţională a copiilor de vârsta preşcolară în ceea ce priveşte sarcinile ce implică adoptarea unei perspective şi conservarea?

Contestându-1 pe Piaget, cercetătorii au folosit *sarcini care simplifică problema* **pentru copii, testând aceleaşi competenţe cognitive vizate de Piaget. Aceste strategii au relevat faptul câ copiii mici nu sunt irecuperabili logic, aşa cum credea Piaget. Copiii mici pot prevedea punctul de vedere al celuilalt atunci când jucării familiare, şi nu munţii lui Piaget, servesc drept repere. De asemenea, îşi adaptează nivelul de comunicare la resursele cognitive ale ascultătorului, vorbind în mod diferit cu fraţii lor mai mici decât cu adulţii. Copiii se pot adapta şi la variaţiile temporale din cunoştinţele ascultătorului, spre deosebire de diferenţele generale existente între copii şi adulţi. Ei descriu un eveniment într-un mod diferit, în funcţie de prezenţa sau absenţa adultului cu care vorbesc atunci când a avut loc evenimentul. în mod similar, în situaţii simple, chiar şi un copil de trei ani poate demonstra o oarecare cunoastere a invariantei numerelor (conservare).**

Obiectivul de învăţare 7.5 Explicarea caracteristicilor şi rezultatelor operaţiilor formale prin comparaţie cu cele ale operaţiilor concrete şi evaluarea teoriei lui Piaget pe ansamblu

1. Care este principala diferenţă dintre operaţiile formale şi cele concrete?

Trăsătura caracteristică perioadei operaţionale formale este capacitatea pentru *raţionamentul ipotetico-deductiv.* **Copilul din perioada operaţională formală se deplasează cu uşurinţă şi siguranţă prin lumea lui „dar dacă", „ce-ar fi" şi „atunci poate".**

2. Cum testează sarcina pendulului folosirea raţionamentului ipotetico-deductiv?

Sarcina pendulului **provoacă individul să identifice fiecare dintre variabilele potenţial importante - greutate, lungime şi aşa mai departe - şi apoi să le verifice sistematic, variind câte un factor pe rând, în timp ce ceilalţi rămân constanţi. Participantul trebuie să poată genera toate variabilele şi combinaţiile de variabile posibile, să ţină minte ce a făcut şi ce mai rămâne de făcut şi să poată trage concluzii logice pe baza tiparului de ansamblu al rezultatelor.**

3. De ce există dezbateri cu privire ia operaţiile formale ca etapă a dezvoltării cognitive?

Există dovezi că Piaget a supraestimat competenţa adolescenţilor şi adulţilor. Cercetătorii au descoperit câ un training mai extins, precum şi proceduri mai simple au dus la performanţe operaţionale formale din partea unor copii de chiar 9 sau 10 ani, mult mai mici decât ar fi sugerat Piaget. în mod similar, oamenii pot folosi operaţii formale atunci când raţionează despre un conţinut care le este familiar. Acest fapt reflectă mai degrabă o *influenţă de mediu,* **şi nu o schimbare în dezvoltare.**

4. Cum influenţează interesul, experienţa şi cultura performanţa în ceea ce priveşte sarcinile de operaţii formale?

Comparaţii în timp ale performanţei la sarcinile de operaţii formale indică faptul că *experienţa* **poate juca un rol important în gândirea operaţională formală. Adolescenţii testaţi în anii '90 au obţinut scoruri mai mari la aceste sarcini decât eşantioane comparabile din anii '60 şi începutul anilor '70. Aceste schimbări pot fi datorate îmbunătăţirii sistemului educaţional, care angajează în mod explicit studenţii în raţionamente ipotetico- -deductive. Cercetările transculturale confirmă faptul că experienţe specifice**

final al acesteia. În societăţile fără învăţământ obligatoriu, de exemplu, puţini indivizi devin capabili de operaţii formale.

5. Pe ce probleme-cheie pun accentul evaluările din teoria stadială a lui Piaget?

Cercetătorii au descoperit *inconsistenţe* în schimbarea dezvoltării şi continuă să dezbată validitatea teoriilor stadiale, precum şi *validitatea* transculturală a etapelor lui Piaget.

Obiectivul de învăţare 7.6 Analiza celor trei teme principale pe care se bazează abordările socioculturale ale dezvoltării

1. Ce contexte temporale şi culturale a identificat Vîgotski şi de ce sunt importante pentru studiul dezvoltării?

Vîgotski a propus studierea dezvoltării pe patru *contexte temporale* interrelaţionate: ontogenetic, microgenetic, filogenetic şi cultural-istoric. Dezvoltarea ontogenetică are loc de-a lungul perioadelor vieţii unui individ. Dezvoltarea microgenetică este învăţarea pas cu pas a individului. Dezvoltarea filogenetică este dezvoltarea speciilor. Capacităţile care disting oamenii de animale prezintă un interes deosebit pentru teoreticienii socioculturali. Dezvoltarea cultural-istorică are loc de-a lungul deceniilor şi secolelor, în anumite momente şi locuri, şi lasă o moştenire de unelte şi artefacte, sisteme de valori, instituţii şi practici.

2. Ce aplicaţii bazate pe teoria lui Vîgotski demonstrează modul cum învaţă copiii prin intermediul interacţiunii sociale?

Participând la activităţi semnificative din punct de vedere cultural, alături de membri mai învăţaţi ai societăţii lor, copiii îşi internalizează valorile, obiceiurile, credinţele şi competenţele culturii lor, ajungând ca, în timp, să le folosească în mod independent. În *zona de dezvoltare proximală* au loc majoritatea interacţiunilor productive. Acestea implică activităţi aflate relativ dincolo de capacităţile curente ale copilului, dar care pot fi efectuate cu ajutor. Interacţiunile cu zona de dezvoltare proximală promovează dezvoltarea cognitivă, deoarece sprijinul social le permite copiilor să-şi extindă abilităţile curente la un nivel mai ridicat de competenţă. În mod similar, eşafodajul este un mod prin care partenerii experimentaţi [illegible] *eşafodajului* [illegible] *participarea ghidată* [illegible] copiii mai experimentaţi.

3. Conform lui Vîgotski, care este rolul uneltelor şi artefactelor culturale în dezvoltarea cognitivă?

[illegible] *Unelte şi artefacte culturale* [illegible]

Limbajul este modalitatea principală prin care membrii unei comunităţi culturale transmit cunoaşterea şi valorile specifice practicilor culturale generaţiilor următoare.

4. Conform perspectivei socioculturale, care este semnificaţia jocului simulat în dezvoltarea cognitivă?

Pentru Vîgotski, *jocul simulat* este o activitate unică, în care copiii încearcă mai multe competenţe diferite în zona lor de dezvoltare proximală. Îşi exersează abilităţile reprezentaţionale proaspăt dobândite pe măsură ce creează situaţii imaginare, substituind obiecte cu alte obiecte într-un cadru de joacă. În plus, ei creează scene în cadrul cărora pun în scenă anumite reguli şi [illegible]

Obiectivul de învăţare 7.7 Compararea şi contrastarea teoriilor lui Piaget şi Vîgotski despre rolul limbajului în dezvoltarea cognitivă

1. Prin ce diferă concepţiile lui Piaget şi Vîgotski cu privire la relaţiile dintre limbaj şi gândire?

Piaget considera că limbajul este o reflectare verbală a înţelegerii conceptuale a individului, iar achiziţia simbolurilor limbajului accelerează gândirea deoarece o secvenţă de gânduri poate fi de obicei efectuată mai rapid decât o secvenţă de acţiuni. Pentru *Piaget*, cogniţia determină limbajul. Pe de altă parte, Vîgotski considera că apariţia limbajului este unul dintre cele mai importante evenimente, având puterea de a transforma primele abilităţi într-o formă calitativ nouă de gândire. Odată cu apariţia limbajului, „funcţiile mentale elementare" se transformă în „funcţii mentale superioare". Pentru *Vîgotski,* limbajul precede gândirea.

2. Prin ce diferă dinamica vorbirii private a lui Vîgotski de conceptul de *vorbire egocentrică* al lui Piaget?

Conform lui *Vîgotski*, experienţa limbajului este socială încă de la apariţie. Primele cuvinte ale copiilor sunt acte de comunicare, care le mediază interacţiunile cu oamenii din jurul lor. Această secvenţă sugerează o progresie de la vorbirea socială şi de comunicare la dialogul intern (vorbirea privată). *Piaget* considera că vorbirea egocentrică („vorbirea pentru sine") a copiilor era rezultatul inabilităţii de a-şi însuşi perspectiva altuia.

3. Cum a interpretat Vîgotski monologurile colective ale copiilor spre deosebire de Piaget?

Conform lui *Vîgotski*, [illegible] *Piaget* [illegible]

4. Ce înţelege Vîgotski prin ideea de sociogeneză a dezvoltării cognitive?

[illegible] *Vîgotski* [illegible] *autoghidare* [illegible] devine internalizată ca gândire, pe măsură ce copiii produc

ce priveşte mijloacele şi scopurile dezvoltării cognitive?

sarcinilor şi încercările individuale ale copilului de a înţelege lumea. ***Teoreticienii socioculturali*** cred că schimbarea în dezvoltare este mediată social şi are loc în contextul interacţiunii sociale. Dezvoltarea este rezultatul direct al interacţiunilor cu alţi oameni şi cu uneltele şi artefactele care sunt produse ale culturii umane. Din perspectiva ***dezvoltării cognitive,*** finalul dezvoltării este abilitatea de a gândi într-un mod foarte abstract, care urmează regulile logicii. ***Teoreticienii socioculturali,*** pe de altă parte, pun la îndoială existenţa unei finalităţi ideale a dezvoltării. Ei susţin că tipul de gândire abstractă caracterizată de etapa finală a dezvoltării din teoria lui Piaget poate fi în sine un produs al valorilor situate cultural.

3. Cu ce provocări continuă să se confrunte socioculturaliştii?

Criticii subliniază faptul că cei care lucrează în cadre teoretice socioculturale idealizează adesea învăţarea. De exemplu, nu toţi experţii sunt întotdeauna dispuşi să dezvăluie tot ceea ce ştiu elevilor lor, iar începătorii ezită uneori să-şi asume responsabilitatea pentru propria învăţare, chiar dacă posedă competenţa de a o face. O altă provocare este cum să integreze datele obţinute din multiple sfere ale dezvoltării. Fără date din aceste multiple niveluri de

Obiectivul de învăţare 7,8 Evaluarea contribuţiilor lui Piaget şi Vîgotski la practica educaţională

1. Care sunt cele trei principii pe care se bazează clasa de inspiraţie piagetiană?

Primul principiu este un accent pus pe *învăţarea prin descoperire* **sau învăţarea activă. Acest accent are legătură cu convingerea lui Piaget conform căreia copiii învaţă acţionând asupra lumii, nu primind informaţii în mod pasiv. Un al doilea principiu înrudit este** *disponibilitatea de a învăţa* **a unui copil şi depinde de nivelul său curent de gândire. Experienţa, educaţională sau de alt tip, nu i se întâmplă pur şi simplu unui copil; mai degrabă, copilul trebuie să o integreze întotdeauna cu structurile cognitive existente prin procesele de asimilare şi acomodare. în plus, motivaţia de a învăţa a copilului depinde de sincronizarea experienţelor educaţionale. Conform celui de-al treilea principiu, profesorii trebuie să fie receptivi la** *diferenţele individuale* **dintre elevii dintr-o sală de clasă. Deoarece copiii trec prin aceleaşi etape cognitive într-un ritm diferit, învăţarea trebuie să se bazeze pe nivelul de abilitate şi ritmul de dezvoltare al fiecărui copil.**

2. Ce tipuri de activităţi de învăţare este probabil să găsiţi într-o clasă de inspiraţie Vîgotskiană?

Vîgotski considera că cel mai bine copiii învaţă prin *descoperirea asistată,* **prin interacţiuni între profesor şi elev, precum şi între elevi. Rolul profesorului este de a-1 călăuzi cu atenţie pe fiecare copil, conform nivelului său curent de abilităţi, pentru a şi le îmbunătăţi în folosirea şi manipularea sistemelor simbolice din cultura lor. Accentul se pune pe interacţiunile copilului cu alţii pe măsură ce participă la activităţi semnificative cu alţii din clasă.**

3. Prin ce diferă opiniile lui Piaget şi cele ale lui Vîgotski în privinţa rolului egalilor în învăţare şi dezvoltare?

Pentru *Piaget,* **dezvoltarea cognitivă este alimentată de recunoaşterea de către copil a faptului că opiniile sale sunt diferite şi poate mai puţin logice decât cele ale egalilor săi. Astfel, experienţa şi rezolvarea conflictului socio- cognitiv declanşează pe mai departe dezvoltarea. Explicaţia lui Vîgotski despre influenţa egalilor se centrează mai degrabă pe cooperare decât pe rezolvarea conflictului. învăţarea de la egali se realizează cel mai bine atunci când elevii cooperează pentru a atinge un obiectiv comun de învăţare. Este mai probabil ca elevii care împărtăşesc**

Obiectivul de învăţare 7.9 Compararea şi contrastarea abordării socioculturale a dezvoltării copilului cu cea axată pe dezvoltarea cognitivă

1. în ce moduri esenţiale se aseamănă abordarea socioculturală şi cea a dezvoltării cognitive?

Ambele abordări consideră copilul un *participant activ* **la propria dezvoltare şi susţin că individul este supus unor** *schimbări atât calitative,* *cât şi cantitative* **de-a lungul dezvoltării sale.**

2. Prin ce diferă cele două abordări în ceea

Adepţii lui Piaget **pun accentul pe procesele interne ale copilului, cum ar fi reorganizarea structurilor cognitive, viteza sporită de**

Capitolul 8

Procesarea informaţiilor şi abordările cogniţiei axate pe cunoştinţele de bază

ABORDAREA COGNIŢIEI AXATĂ PE PROCESAREA INFORMAŢIEI

Obiectivul de învăţare 8.1. Definirea abordării axate pe procesarea informaţiilor şi
descrierea celor trei metode de studiere a procesării informaţiilor
Simulările pe computer şi reţelele neuronale
Studiile microgenctice

MEMORIA

Obiectivul de învăţare 8.2. Explicarca modelului memoriei bazat pe procesarea informaţiilor şi trasarea modificărilor evolutive Tn tipuri!* de memorie
Procesele primare ale memoriei în pruncie
■ *Memoria de recunoaştere.* • *Memoria reproductivă*
Cercetare şi societate: *Mărturia copiilor*
Discuţii: *Discuţie cu un terapeut pentru copii*
Schimbări în dezvoltare la nivelul memoriei

UNELTELE COGNITIVE

Obiectivul de învăţare 8.3. Descrierea celor trei unelte cognitive care contribuie ia dezvoltarea memoriei în copilărie Rolul strategiilor
• *Schimbări evolutive în folosirea strategiilor* • *Voriabilita'ea în folosirea strategiilor* Rolul cunoaşterii: experţii şi începătorii
Rolul metacogniţiei

• *Schimbări evolutive în metacogniţie* * *Efeclole mctacogmţiei osuora*

performantei mumoiiei **REZOLVAREA PROBLEMELOR**

Obiectivul de învăţare 8.4. Analiza abilităţilor şi competenţelor foiosite do corni pentru a rezolva probleme şi exemple de aplicare a cercetării !?: rezolvarea pt'îblonfeior Rezolvarea problemelor pe baza regulilor
• *Raţionamentul bazat pe reguli la preşcolari* * *Piogreso în ieţio;inii>3ntu!* ***bazei*** *pe reguli* Raţionamentul prin analogie
Contribuţia memoriei la rezolvarea problemelor
Mecanismele schimbării cogniiive
Procesarea informaţiilor şi sistemul de învătământ
• *Construirea şi sciectareo strategiei în aritmetică* • *Dezvoltarea unoi 'oaze* ***tis*** *'j.ir.or.ştere conceptuală în fizică* • *Conştientizarea inotacognîiivâ în comprehensiunii*

ABORDAREA COGNiŢIEI AXATĂ PE CUNOŞTINŢELE DE BAZĂ

Obiectivul de învăţare 8.5. Explicarea modului cum anumite aspecte ale procesării informaţiilor pot începe cu cunoştinţele de bază Cunoaşterea lumii fizice • *înţelegerea solidităţii şi continuităţii* • *înţelegerea cauzalităţii fizice* • *înţelegerea lumii* soc/n/e ■ *înţelegerea comportamentului uman* • *înţelegerea stărilor psihologice* Evaluarea abordării axate pe cunoştinţele de bază

TEORIA MINŢII

Obiectivul de învăţare 8.6. Dscrierea modului în care copiii îşi dezvoltă o teorie a minţii Aplicaţii. *Creiere in cuvă: împlinesc jucăriile new-age promisiunea făcută?* Impactul competenţelor cognitive asupra teoriei minţii
• *învăţarea în contexte sociale* • *Abilităţile do reprezentare* ■ *Competenţele metacognitive*
• *Evaluarea teoriei minţii*

F^ilmul *Searching forBobby Fischer,* din 1993, se bazează pe povestea reală a lui Josh Waitzkin. Josh a făcut cunoştinţă prima dată cu şahul la vârsta do şase ani. în timp I ce se plimba cu mama lui în Washington Square Park din New York, când a observat pe stradă persoane jucând acest joc. La vârsta de 7 ani, Josh a început sâ studieze jocul cu primul său profesor oficial, Bruce Pandolfini. A câştigat Campionatul Naţional pentru Copii în 1986, când avea 9 ani. La 11 ani, a fâcut o remiză cu campionul mondial Garry Kasparov. La 13 ani, Josh a obţinut titlul de

în mod evident, Josh a fost foarte bun la şah de la o vârstă fragedă. Cercetătorii care au studiat copiii cu abilităţi speciale precum Josh s-au întrebat cum îşi reprezintă jocul copiii mici care sunt experţi într-un domeniu ca acesta în comparaţie cu copiii (şi adulţii) care nu sunt. Mai precis, cum diferă cunoaşterea unui expert de cunoaşterea unui începător? în domeniul procesării informaţiei, cercetătorii studiază

în capitolul 7 s-a descris cum Jean Piaget şi Lev Vîgotski au inspirat două teorii generale despre modul cum gândesc şi cunosc copiii - abordarea dezvoltării cognitive şi abordarea socioculturală. Aceste teorii au avut un impact considerabil asupra cercetării contemporane în dezvoltarea copilului, care a dat naştere treptat la două abordări alternative la gândirea despre dezvoltarea cognitivă: procesarea

Abordarea cogniţiei axată pe procesarea informaţiei

Obiectivul de învăţare 8.1
Definiţi abordarea axată pe procesarea informaţiilor şi descrieţi cele trei metode de studiere a procesării informaţiilor.

A gândi înseamnă a procesa informaţii (Siegler şi Alibali, 2005). Această observaţie i-a determinat pe cercetători să studieze modul cum abilitatea copiilor de a coda, procesa, stoca şi recupera informaţii se schimbă odată cu vârsta şi experienţa (Kail şi Miller, 2006 ; Klahr şi MacWhinney, 1998 ; Miller, 2001; Siegler, 2005).

Informaţiile specifice care trebuie procesate variază pe măsură ce copiii întâlnesc noi provocări în diferite contexte, cum ar fi explorarea unei jucării noi, învăţarea unui joc nou, amintirea unei rute spre casa unui prieten sau respectarea unei îndrumări din partea profesorului. Copiii folosesc un arsenal de procese psihologice în confruntarea şi rezolvarea fiecărei probleme noi cu care se întâlnesc. Unele sarcini necesită o atenţie deosebită la detalii esenţiale, de exemplu, pe când altele pretind o comparaţie precisă cu informaţiile stocate anterior în memorie. Altele însă necesită deteminarea unei secvenţe adecvate de paşi pentru a ajunge la soluţie. Scopul abordării axate pe procesarea informaţiei este de a specifica aceste procese psihologice de bază, dar şi schimbările dezvoltării prin care trec.

Simulare pe computer
Programare a unui computer pentru a îndeplini o sarcină cognitivă în acelaşi mod în care se consideră că o fac oamenii; o metodă de procesare a informaţiilor pentru testarea teoriilor despre un proces fundamental.

Abordările axate pe procesarea informaţiilor se bazează pe o metaforă ce ţine de computer. Psihologii au observat cum computerele pot transforma sistematic o varietate de inputuri într-o varietate de outputuri. Pentru aceasta, computerele au nevoie de programe precise care să specifice fiecare pas al transformării. Teoreticienii procesării informaţiilor au văzut în computerul digital o metaforă utilă pentru mintea umană. Dacă oamenii de ştiinţă ar putea specifica paşii prin care mintea transformă inputurile senzoriale în outputuri cognitive sau comportamentale, ar obţine o descriere completă a gândirii umane.

Simulările pe computer pot lua forma unui set de reguli pe care le-ar folosi copiii pentru a rezolva o problemă. De exemplu, comportamentul şcolarilor ar putea fi surprins într-o regulă precum : [DACĂ termenul #1 = termenul #2 ATUNCI recuperează sumă din memorie, ALTFEL adună cei doi termeni pe degete]. Modelele bazate pe reguli le-au furnizat cercetătorilor o bogată înţelegere a dezvoltării cognitive în mai multe domenii, dar au un inconvenient major : furnizează doar o descriere statistică a procesării cognitive într-un moment al dezvoltării. Nu prezintă modelul schimbării în dezvoltare.

Astăzi, într-o abordare numită conexionism, oamenii de ştiinţă încearcă să construiască simulări pe computer care aproximează mult mai bine structura conexiunilor neuronale din creierul uman. Deşi omul şi computerul au multe în comun, creierul nu este construit deloc asemenea unui computer digital. După cum aţi citit în capitolul 6, creierul este construit din milioane de neuroni interconectaţi, a căror complexitate nu poate fi replicată (cel puţin nu în prezent!) de către o maşină.

Programele conexioniste pe computer caută să aproximeze funcţia sistemelor neuronale mai degrabă prin reţele neuronale artificiale decât prin şiruri de reguli explicite, precum cele folosite

Conexionism
Abordare a procesării informaţiilor care foloseşte simulări pe computer ce aproximează structura conexiunilor neuronale din creierul uman, permiţându-le programelor să rezolve sarcini cognitive şi să modifice soluţiile ca răspuns la experienţă.

^Trimiteri la alte capitole
în capitolul 6, aţi citit despre cum este construit creierul din milioane de neuroni interconectaţi. în acest subcapitol veţi afla despre modelele pe computer ale dezvoltării cognitive care încearcă să simuleze aceste reţele neuronale.

Reţele neuronale artificiale
Multiple unităţi de procesare interconectate, aranjate în straturi într-un computer, aşa cum creierul constă din multipli neuroni interconectaţi.

Abordarea conexionistă a permis înţelegerea a nenumărate aspecte ale dezvoltării cognitive. Unele teme includ percepţia nou-născutului (Mareschal şi Johnson, 2002), permanenţa obiectului (Munakata, 1998), conceptele operaţionale concrete ale lui Piaget (Buckingham şi Shultz, 2000), învăţarea categoriilor (Mareschal, French şi Quinn, 2000), dezvoltarea conceptuală (Rogers şi McClelland, 2005) şi limbajul (MacWhinney şi Chang, 1995).

Teme de gândire şi **de** discuţie

Precizaţi câteva limitări ale metaforei computerului pentru înţelegerea dezvoltării cognitive. Ce aspecte ale cogniţiei nu sunt astăzi surprinse într-un program pe computer?

în ciuda acestor succese, folosirea conexionismului ca unealtă pentru înţelegerea cogniţiei a primit şi critici. Similitudinile dintre astfel de reţele şi creierul uman sunt adesea exagerate, iar sistemele conexioniste necesită întotdeauna sute sau chiar mii de testări pentru a învăţa sarcini simple. Spre deosebire de oameni, aceste modele nu experimentează niciodată momentele revelatoare de tip „evrika!" raportate de oameni, în care un răspuns devine deodată limpede (Marcus, 2001). Mai mult, astfel de modele nu sunt niciodată „conştiente" şi nu-şi pot direcţiona „atenţia" în mod deliberat, aşa cum pot şi o fac copiii mici (Cowan, 2003). în final, modelele conexioniste nu pot împlini rolul interacţiunii socioculturale în promovarea progreselor cognitive la copiii mici.

^Trimiteri la alte capitole

In capitolul 2, aţi aflat despre metoda microgenetică ca modalitate de a înţelege schimbările in dezvoltare. Aici veţi afla despre cum a fost folosită această metodologie pentru a studia înţelegerea aritmeticii de către copii.

Studiile microgenetice

Simulările pe computer complementează de obicei studiile despre performanţa umană, care folosesc adesea o tehnică microgenetică. După cum vă amintiţi din capitolul 2, un studiu microgenetic începe cu selectarea unui

Siegler (1996) identifică cinci chestiuni cu privire la schimbarea cognitivă pentru care tehnicile microgenetice pot furniza date valoroase :

- *calea* schimbării cognitive : secvenţele şi nivelurile prin care trec copiii în dobândirea noii cunoaşteri;
- *ritmul* schimbării: cât de rapid sau de lent sunt stăpânite diferite forme de cunoaştere;
- *dimensiunea* schimbării: când este dobândită o nouă competenţă (cum ar fi o anumită strategie artimetică) şi cât de profund este aplicată;
- *variabilitatea* în tiparul schimbării: adesea, nu toţi copiii urmează aceeaşi rută în stăpânirea unui nou concept;
- *sursele* schimbării: experienţele şi procesele prin care este construită noua cunoaştere.

1 .... Obiectivul de învăţare 8.1: *definirea abordării*
i **erificaf i-vă cunoştinţele**... *axate pe procesarea informaţiilor şi descrierea celor trei metode de studiere a procesării informaţiilor.*

1. Care sunt scopurile abordării cogniţiei axate pe procesarea informaţiei ?
2. Cum reflectă abordarea axată pe procesarea informaţiilor metafora

Memoria

Obiectivul de învăţare 8.2
Explicaţi modelul memoriei bazat pe procesarea informaţiilor şi trasaţi modificările evolutive în tipurile de memorie.

Toate modelele de procesare a informaţiei se bazează pe o teorie a memoriei. Copiii pot învăţa prin intermediul experienţelor lor dacă reuşesc să reţină, într-un fel, informaţii din aceste experienţe în timp. Pentru a fi învăţată, informaţia trebuie mai întâi să intre în creier prin intermediul simţurilor. Odată ajunsă acolo, se poate pierde şi poate fi uitată. Alternativ, informaţia poate fi supusă şi altor procesări mentale în cadrul cărora este codată şi stocată pentru a fi recuperată ulterior, când este nevoie de ea.

Memorie
în teoria procesării informaţiilor, procesele prin care informaţia este preluată, stocată şi recuperată.

Memoria se modifică odată cu dezvoltarea. Capacitatea de memorare a nou-născuţilor şi copiilor mici este destul de limitată în comparaţie cu cea a copiilor mai mari.

Astfel dezvoltarea memoriei - a

rămân de obicei în memoria pe termen scurt doar câteva secunde, diferite strategii pot prelungi această durată. în cele din urmă, cuvântul poate fi transferat în *memoria pe termen lung,* unde poate rămâne pe termen indefinit. A stoca un cuvânt în memoria pe termen lung reprezintă scopul profesorului atunci când prezintă un nou termen pentru a fi învăţat. în memoria permanentă sunt stocate mii de cuvinte.

Modelul procesării informaţiei prezintă şi procesele psihologice implicate în memorie. *Procesele de control* afectează menţinerea informaţiei şi deplasarea ei de la un depozit la altul. *Mecanismele de generare a răspunsurilor* permit răspunsuri deschise - de exemplu, abilitatea copilului de a spune un cuvânt recent învăţat. Modelul stocării în memorie ilustrează două aspecte importante ale abordării axate pe procesarea informaţiei. Mai întâi, structura organigramei defineşte precis modul cum curge informaţia prin sistemul cognitiv. în al doilea rând, informaţia trebuie folosită sau procesată în diferite moduri pentru a-şi continua călătoria spre depozitul memoriei pe termen lung, unde devine parte a bazei permanente de cunoştinţe a copilului. înţelegerea paşilor procesării care intervin între stimulul extern şi răspunsul comportamental al copilului este scopul fundamental.

Memorie evenimenţială
Amintire a lucrurilor care s-au întâmplat în experienţă.

Scenariu
Reprezentare a secvenţei tipice de acţiuni şi evenimente într-un context familiar.

Procesele primare ale memoriei în pruncie

Memorie constructivă
Moduri prin care indivizii interpretează informaţiile preluate din lume în termenii cunoaşterii lor preexistente, care afectează ceea ce îşi amintesc.

Memorie autobiografică
Memorie pe termen lung, specifică şi personală, cu privire la sine.

La sfârşitul prunciei, copiii încep să-şi construiască memoria prin interacţiuni sociale şi mediere socială. în memoria evenimenţială, de exemplu, copiii dezvoltă scenarii pentru secvenţe de acţiuni familiare sau evenimente de rutină în lumea lor cotidiană (Nelson, 1996). Un scenariu este o reprezentare a secvenţei tipice de

Teme de gândire şi de discuţie
Memoria autobiografică este construită în contextele mai largi ale istoriei şi biografiei familiei şi comunităţii. Cum v-au influenţat albumele cu fotografii de familie amintirile de când eraţi copil?

Memorie de recunoaştere
Realizare a faptului că un stimul sau eveniment prezent perceptual a mai fost întâlnit.

Memorie reproductivă
Recuperare a unui stimul sau eveniment din trecut, care nu este prezent perceptual.

^Trimiteri la alte capitole ***In capitolul 5, aţi citit despre studii cu privire la percepţia copiilor, care necesită capacitatea acestora de a recunoaşte obiecte văzute anterior. Aici veţi afla mai multe despre dezvoltarea memoriei de recunoaştere la copii.***

Memoria evenimenţială şi cea autobiografică prezintă un interes particular pentru teoreticienii socioculturali. Cu toate acestea, psihologii care folosesc abordarea procesării informaţiei se centrează pe alte două forme fundamentale ale memoriei care apar în pruncie : recunoaşterea şi reproducerea. Memoria de recunoaştere se referă la realizarea faptului că un obiect sau un eveniment perceput în prezent a mai fost întâlnit. Când identificaţi răspunsul corect la un test cu răspunsuri multiple, de exemplu, vă bazaţi pe memoria de recunoaştere. Memoria reproductivă se referă la recuperarea unui obiect sau eveniment din trecut atunci când *nu* este prezent perceptual. De exemplu, pentru a trece un examen, aveţi nevoie de o memorie reproductivă bună. O mare parte din comportamentul produs ca adult ar fi imposibilă dacă v-ar lipsi capacitatea de recunoaştere şi de reproducere a unor stimuli experimentaţi anterior.

Memoria de recunoaştere. Pot copiii să recunoască informaţii experimentate anterior ? în mod sigur! Multe dintre concluziile studiilor despre percepţia copilului discutate în capitolul 5 necesită recunoaşterea. De exemplu, pentru a prefera glasul mamei lor,bebeluşii trebuie să şi-l amintească. Cea mai comună metodă de studiere a memoriei de

Memoria reproductivă. Copiii nu doar pot recunoaşte stimuli sau evenimente familiare, dar îşi pot aminti în mod activ astfel de stimuli şi evenimente. Memoria reproductivă este dificil de studiat în pruncie, deoarece copiii nu pot produce rapoarte verbale sau desene pentru a arăta ceea ce-şi amintesc. Cu toate acestea, studii cu privire la imitaţia amânată furnizează dovezi convingătoare despre prezenţa memoriei reproductive la nou-născuţi. După cum aţi citit în capitolul 7, copiii de 6 săptămâni demonstrează un anumit grad de amintire, reproducând modelul scoaterii limbii la 24 de ore după ce l-au văzut prima dată. La 14 luni, copiii îşi amintesc acţiuni neobişnuite, precum apăsarea frunţii de un întrerupător pentru a aprinde lumina la patru luni după ce au văzut un adult făcând acest lucru (Meltzoff, 1995). Copiii mici îşi amintesc şi imită chiar secvenţe simple de acţiuni (Bauer, 2002 ; Bauer *et al.*, 2000). La 13 luni, de exemplu, pot reproduce secvenţe de trei acţiuni pentru evenimente precum a face baie unui ursuleţului (mai întâi îl aşază în cadă, apoi îl spală cu buretele şi îl usucă folosind un prosop) sau a construi o morişcă simplă (aşază mingea într-o cupă mare, răstoarnă o cupă mică în cea mare şi scutură) (Bauer şi Mandler, 1992). La 24 de luni, copiii îşi amintesc secvenţe de cinci acţiuni (Bauer şi Travis, 1993), iar la 30 de luni, pot reţine până la opt paşi distincţi (Bauer şi Fivush, 1992). Memoria pentru ordinea în care au loc evenimentele este o formă importantă de cunoaştere şi studiile indică originea unei astfel de memorii ca fiind în pruncie.

Primele amintiri, la fel ca primele recunoaşteri, se extind şi ele pe o perioadă considerabilă. S-a demonstrat existenţa amintirii unor secvenţe de două acţiuni după şase luni la copiii care aveau doar 10 luni atunci când le-au învăţat iniţial

Caseta 8.1: *Mărturia copiilor*

S-a estimat că anual cel puţin 100 000 de copii depun mărturie în tribunalele din Statele Unite (Ceci şi Bruck, 1998). Această cifră nu include numărul mult mai mare al cazurilor în care copiii furnizează depoziţii sau alte tipuri de dovezi în afara tribunalului. Cazurile în care copiii depun mărturie privesc o gamă largă de subiecte, dar cea mai frecventă categorie în rândul proceselor penale, care numără aproximativ 13.000 de cazuri anual, este abuzul sexual al copilului. În majoritatea cazurilor de presupus abuz, copilul martor este totodată ţinta abuzului. În multe dintre ele, copilul este singurul martor. Putem avea încredere în mărturia unui copil mic? Ar trebui admisă ca probă o astfel de mărturie? Întrebări de acest tip pot fi deosebit de importante şi este foarte dificil de răspuns la ele. Cercetătorii care studiază memoria copiilor cu privire la abuz întâmpină dificultăţi evidente. Experienţele de abuz sunt extrem de traumatice - ele pot continua perioade îndelungate şi adesea îl implică pe copil ca participant, nu doar ca simplu spectator. Mai mult decât atât, copiii despre abuz poate implica nu doar amintirile lor. Factori sociali şi emoţionali complecşi pot fi importanţi, precum vina resimţită de copil pentru faptul că a participat sau ezitarea de a implica un părinte ori un prieten. Interogarea de către un părinte sau o figură cu autoritate îi poate induce copilului anumite răspunsuri, mai ales dacă cei care-l interoghează cred că ştiu deja adevărul sau, cum fac avocaţii din sistemul penal, au un interes pentru un anumit deznodământ. Toate aceste caracteristici disting memoria pentru abuz de tipurile de memorie studiate de obicei dn psihologi - sau ceea ce *pot* studia cu uşurinţă într-un context etic acceptabil.

ce li s-a întâmplat în timpul şedinţei experimentale (Bottoms *et al.*, 1990), iar interogatoriul poate fi condus mai degrabă de un poliţist decât de un asistent de cercetare (Tobey şi Goodman, 1992). Astfel de studii sugerează mai multe concluzii cu privire la copii în calitate de martori (Bjorklund, 2000; Bottoms şi Goodman, 1996; Ceci şi Bruck, 1995, 1998; Eisen, Quas şi Goodman, 2002). Mai întâi, cercetătorul verifică dacă memoria reproductivă se îmbunătăţeşte odată cu vârsta, iar copiii mai mari raportează de obicei experienţele mai frecvent decât cei mai mici (Ornstein *et al.*, 2006). Amintirile unui copil de 3 ani (cea mai mică grupă de vârstă testată într-o asemenea cercetare) sunt în mod special tulburi. În al doilea rând, pe măsură ce sporeşte distanţa temporală dintre un eveniment şi interogatoriul cu privire la el, scad, în mod important, completitudinea şi precizia amintirii; acest lucru este valabil mai ales pentru copiii mici. În multe cazuri din viaţa reală, există amânări, adesea considerabile, înaintea primei interogări, de aceea concluzia de mai sus e îngrijorătoare. În al treilea rând, în cel puţin unele cazuri, copiii mici sunt mai influenţabili decât cei mai mari sau adulţii - adică există mai multe şanse să fie influenţaţi de întrebări dirijate venite din partea unui adult cu autoritate. Această concluzie indică nevoia de precauţii în adoptarea mărturiei unui copil mic care a fost supus unor interogatorii repetate şi dirijate, aşa cum este adesea cazul în anchetele cu privire la un posibil abuz. Totuşi, în multe studii diferenţele de memorie între copiii mai mici şi cei mai mari sau dintre copii şi adulţi nu sunt foarte mari. Diferenţele de vârstă, precum şi imprecizia amintirilor în general pot fi, cel mai probabil, evidente la folosirea întrebărilor specifice. În mod reciproc, ele sunt mini-

Amnezie infantilă Incapacitatea de a ne aminti experienţele din primii doi sau trei ani de viaţă.

Teme de gândire şi de discuţie
Care este prima dumneavoastră amintire? Câţi ani aveaţi? Cum v-aţi explicat-o?

Caseta 8.2. *Discuţie cu un terapeut pentru copii*

înţelegerea credinţelor copiilor despre propria lume mentală şi a altora - cât şi a sentimentelor lor - este extrem do importantă în munca terapeutului pentru copii, latâ povestea unui terapeut pentru copii. Cheryl Lynr, Hali. de 44 de ani. Născută în Chicago şi crescută în Illinois, Indiana, şi Kentucky. a absolvit liceul în Lexington. Kentucky. E căsătorită din 1998 cu John McCollum şi au un copil. Molly Hali McCollum. in vârstă do 4 ani. Ocupaţia de psiholog clinic a lui dr. Hali şi o parte considerabilă din practica sa pri/ată au legătură cu copiii şi adolescenţii.

. Am devenit interesată de psihologie prima dată în liceu. Am avut un profesor de psihologie extraordinar. care era entuziasmat de învăţarea şi explorarea autodirecţionată şi le încuraja. îmi aduc aminte şi acum de o lucrare de-a mea despre autism; curiozitatea mea viza întregul domeniu al dezvoltării personalitâţ i şi al intervenţiei pentru tulburări emoţionale.

Ca studentă, m-am înscris şi la alte specializări, încercând să rnâ conving că alte domenii ar putea fi la fel de interesante. în acel moment al vieţii mele, un doctorat părea prea greu de atins! Cu toate acestea, la începutul anului al treilea, am optat pentru o specializare în psihologic. Am avut oportunitatea să lucrez în salonul pentru adolescenţi dintr-un spital de stat în ultimul an, ceea ce jjj 3. mi-a întărit dorinţa de a lucra cu copii şi M J' i adolescenţi cu tulburări psihiatrice.

Am obţinut diploma în psihologie de la : Colegiul Hanover din Indiana şi imediat m-am înscris la un masterat în psihologie clinică la Universitatea Southern Illinois din Edwardsville, Illinois. Era un nivel terminal, menit pentru studenţii care nu doreau un doctorat. Masteratui mi-ar fi permis să dobândesc: o experienţă în lumea reală şi am ales acest program deoarece punea accent pe practică. Apoi, după cinci ani de experienţă, m-am întors la şcoală şi mi-am dat doctoratul la Universitatea Tehnică Texas. Am făcut cercetări legate de respingerea şi neglijarea din partea egalilor în şcoli şi am făcut mai multe cursuri practice, inclusiv în districtul şcolar, care oferea consiliere copiilor cu tulburări emoţionale. Am ales cursurile opţionale de psihologie a copilului, pe lângă cursurile obligatorii de psihologie a adulţilor, pentru a mă pregăti mai bine pentru activitatea cu toate vârstele. în timpul rezidenţiatului la Centrul Universitar de Ştiinţe ale Sânâtătii Oklahoma. uneori faceam gărzi la copii. Am lucrat într-o instituţie spitalicească unde se oferea consiliere şi managementul suferinţei copiilor cu cancer şi arsuri. Am evaluat copii cu probleme emoţionale şi de învăţare şi am participat la copii şi adolescenţi cu tulburări emoţionale. în cei trei ani petrecuţi acolo, am dobândit o experienţă bogată şi vastă în terapia pentru copii. Acum. lucrând în domeniul privat, văd mai puţini copii cu probleme emoţionale grave, dar munca mea la centrul de tratament m-a pregătit bine pentru a lucra cu orice dificultate ar manifesta un copil. Lucrez într-un cabinet privat şi împart clădirea cu alţi doi psihologi. Fiecare are biroul lui şi împăr- ţim spaţiul general şi personalul angajat. Primesc la terapie copii, adolescenţi şi adulţi.

Ca parte din munca mea cu copiii, am de-a face cu profesori, medici, ofiţeri corecţionali, asistenţi sociali din serviciile de protecţie a copilului şi alţii. Trebuie să comunic cu ei pentru a obţine mai multe informaţii despre viaţa copilului în afara biroului meu, pentru ca terapia să fie eficientă. în schimb, furnizez informaţii acestor persoane în grija cdron se află copilul, cupă cum este cazul, despre cum să înţeleagă şi să interacţioneze cu acosta, cum să-i gestioneze comportamentul şi despre aşteptările realiste pe care le-ar putea avea, dale fiind circumstanţele specifice fiecărui copil. Uneori, dacă problema unui copil este predominantă la şcoală, observ copilul în sala de clasă. Conduc un interviu detaliat cu părinţii şi uneori administrez teste comportamentale pentru a înţelege mai bine ceea ce observă zilnic adulţii care trăiesc cu acest copil.

Rolul meu ca terapeut de copii este de srtilii a asculta ceea ce „spun" copiii prin cuvinte, jocuri şi artă. Ascult, desenez, vorbesc şi mă joc cu ei. Este o abordare orientată spre copil. Poţi afla multe despre ceea ce simte un copil prin jocuri, atunci când nu ştie ce simte sau cum sa-şi exprime sentimentele. Un răspuns la traumă, de exemplu, este a jocul de rol sau a desena ceea ce s-a întâmplat. Când copiii folosesc terapia în acest mod, intensitatea emoţională a evenimentului scade şi se simt mai puţin neajutoraţi. Adesea îşi proiectează nevoia de a simţi ca stăpânesc evenimentul creând personaje puternice, care triumfă împotriva adversităţilor. Nu trebuie să le interpretez verbal jocul, deşi uneori o fac cu alţi copii mai mari, pentru a putea procesa ceea ce simt. Copiii lucrează prin intermediul amintirilor, sentimentelor dureroase şi al pierderii, terapeutul având în aceasta un rol de susţinător şi de ghid.

Ca terapeut de copii, pot afla care sunt credinţele unui copil despre sine, despre alţii şi despre lume şi pot decide unde şi cum sâ intervin. Terapia prin joc poato fi suplimentată printr-o terapie cognitiv-comportamentală mai structurată, pentru a modifica credinţele negative care contribuie la comportamente anxioase, depresive şi rebele sau la conflicte interpersonale. Le spun

cele negative. Il ajut să înţeleagă temperamentul copilului şi etapa de dezvoltare în care se află, pentru a-şi ajusta aşteptările în mod corespunzător. Este important de amintit că nu lucrezi cu copiii Izolaţi, cum se întâmpiă cu adulţii. Copilul este clientul/pacientul tău, dar lucrezi cu părinţii, fraţii, profesorii şi alţi adulţi importanţi din viaţa lui. Cel mai satisfăcător aspect din profesia mea este bucuria de a crea o legătură cu copiii şi a-i privi &;m se ameliorează prin terapie. Tiparele lor de şi răspund mai rapid la teiapie decât adulţii. Observ schimbări pozitive în dispoziţia lor, iar părinţii şi profesorii raportează îmbunătăţirea comportamentului. Cele mai memorabile experienţe sunt cele in caie copilul suferă afectiv şi comportamentul său, rezultatele şcolare şi socializarea sunt afecfute în mod negativ. Treptat, prin terapie şi sprijin din partea adulţilor din viaţa lui, depăşeşte ei'ectolc suferinţei, ale divorţului, traumei sau incapacităţam din cauza depresiei, anxietăţii sau tulburărilor comportamentale.

Schimbări în dezvoltare la nivelul memoriei

Copiii mai mari îşi amintesc mai bine decât cei mai mici. Acest fapt a devenit evident pentru părinţi, profesori şi creatorii de teste cu mult înainte ca cercetarea să îl confirme. De exemplu, testele de IQ includ printre itemi memoria reproductivă. în medie, cu cât copilul este mai mare, cu atât obţine un scor mai mare la acest tip de memorie, îmbunătăţirile memoriei aduse de dezvoltare au astfel o importanţă practică, deoarece influenţează aşteptările părinţilor şi profesorilor cu privire la copii, precum şi modul în care îi tratează. Unui copil de 10 ani i se poate încredinţa un şir de instrucţiuni verbale care ar supraîncărca memoria unuia de 4 ani. Cum putem explica faptul că copiii mai mari îşi

Verificaţi-vă cunoştinţele...

Obiectivul de învăţare 8.2: *explicarea modelului memoriei bazaîpe procesarea informaţiei şi trasarea modificărilor evolutive în tipurile de memorie.*

1. Care este modelul stocării în memorie în abordarea axată pe procesarea informaţiei ?
2. Ce tipuri de memorie sunt prezente în pruncie şi prin ce diferă ele?

Uneltele cognitive

Obiectivul de învăţare 8.3
Descrieţi cele trei unelte cognitive care contribuie la dezvoltarea memoriei în copilărie

în afara memoriei de recunoaştere şi a celei reproductive, sunt trei unelte cognitive care contribuie la îmbunătăţirea dezvoltării memoriei în copilărie : o utilizare mai mare a strategiilor de memorare, mai multe

După ultimul cuvânt, urmează o pauză de 30 de secunde, după care trebuie să vă amintiţi cât mai multe cuvinte cu putinţă. Cum aţi proceda?

Tabelul 8.1. ***Itemi de memorat la un test de memorie pe termen scurt***

Vacă	Camion
Copac	Pălărie
Banană	Urs
Bicicletă	Măr
Câine	Steag
Portocală	Cal

Adulţii confruntaţi cu această sarcină vor adopta o varietate de strategii pentru a-şi aminti. Ar putea repeta de mai multe ori cuvintele în timp ce le este prezentată lista şi în pauza de la sfârşit. Ar putea încerca să facă lista mai uşor de memorat grupând cuvintele în categorii - observând, de exemplu, că mai mulţi itemi denumesc alimente şi alţii denumesc animale. Sau ar putea încerca să creeze asocieri între cuvinte imaginându-şi un scenariu în care mai multe cuvinte sunt legate - de exemplu, o imagine mentală a unei vaci care mănâncă o banană în timp ce merge pe bicicletă.

Strategii mnemonice Tehnică (de exemplu, repetarea sau organizarea) folosită de oameni în încercarea de a-şi aminti ceva.

Rolul strategiilor

Alternativele pentru memorarea itemilor din tabelul 8.1 sunt exemple de *strategii mnemonice.* O strategie mnemonică este orice tehnică prin care oamenii reuşesc să-şi amintească ceva. Exemplele date corespund cu trei strategii bine studiate în cercetarea asupra memoriei: *repetarea* itemilor de memorat (tehnica spunerii de mai multe ori), *organizarea* itemilor în categorii conceptuale (gruparea pe alimente, animale şi

Teme de gândire şi de discuţie Care strategii mnemonice sunt cele mai eficiente atunci când învăţaţi? Cum funcţionează aceste strategii?

Copiii care folosesc strategii manifestă o memorie mai bună decât cei care nu apelează la ele. însă uneori, copiii nu beneficiază de pe urma încercărilor lor iniţiale de a folosiostrategie, poate pentru că executarea noii strategii pune o prea mare presiune asupra resurselor de procesare a informaţiilor limitate de care dispun (Woody-Dohling şi Miller, 2001). în acest caz, există o deficienţă de utilizare (Bjorklund şi Coyle, 1995 ; Miller şi Seier, 1994). De asemenea, copiii mici nu generează strategii înainte de vârsta de 5 sau 6 ani, tară îndoială pentru că nu realizează faptul că memoria le este limitată. Eşecul de a genera strategii în mod spontan, deşi copilul este capabil de a executa şi a beneficia de pe urma unei strategii, este numit deficienţă de producere (Flavell, 1970).

Deficienţă de utilizare
Eşec al unei strategii mnemonice recent dezvoltate de a facilita amintirea.

Deficienţă de producere
Eşec de a genera spontan o strategie mnemonică.

Pe măsură ce copiii cresc, strategiile devin mai complexe şi totodată mai frecvente. Repetiţia este o strategie relativ simplă şi printre primele care apar, de obicei în jurul vârstei de 6 sau 7 ani. Organizarea apare ulterior, iar elaborarea şi mai târziu. în plus, fiecare strategie se modifică în complexitate. De exemplu, eforturile de repetare ale copiilor mai mici tind să se limiteze la numirea fiecărui item pe măsură ce apare. Copiii mai mari repetă de fiecare dată bucăţi mai mari din listă („vacă”, „vacă-copac”, „vacă- -copac-banană” şi aşa mai departe) (Ornstein, Naus şi Liberty, 1975). în general, copiii mai mari pot genera strategii mai complexe decât copiii mai mici, au mai mult succes în a lega o anumită strategie de o sarcină specifică şi sunt mai abili în executarea strategiei lor - toate acestea contribuind la o performanţă superioară de memorare.

Chiar şi copiii foarte mici sunt capabili să genereze o strategie mnemonică. într-un studiu, copii de 3 ani jucau un joc în care trebuiau să dea de urma unui câine de jucărie care fusese ascuns sub mai multe cupe. în pauza dintre ascundere şi recuperare, mulţi dintre copii stăteau cu ochii lipiţi de cupă şi cu un deget apăsat ferm pe ea (Wellman, Ritter şi Flavell, 1975). Acestea sunt doar simple strategii, desigur, şi sunt la dispoziţia copiilor şi mai mici. Mai mult, ele funcţionează. Copiii care au produs astfel de strategii au demonstrat o memorie mai bună decât cei care nu au apelat la ele. Conform altor studii, care folosesc o procedură

limitate. De exemplu, numai o cantitate restrânsă de informaţii intră in memoria pe termen scurt şi de obicei rămâne acolo un timp scurt. însă, dacă noile informaţii pot fi repetate, durata lor de viaţă poate fi extinsă considerabil. Dacă un copil gândeşte în termeni de categorii şi nu doar de itemi individuali, atunci poate reţine mult mai mult.
O mare parte din dezvoltare constă în crearea tehnicilor de depăşire a limitărilor procesării informaţiei şi, astfel, de sporire a puterii sistemului cognitiv (Siegler şi Svetina, 2006).
Strategiile mnemonice sunt un prim exemplu de astfel de tehnici.

Rolul cunoaşterii: experţii şi începătorii

Procesarea cognitivă - de la interpretarea sunetelor de vorbire sau recunoaşterea frazelor muzicale, la recuperarea unui număr de telefon sau a soluţiei la un puzzle - presupune cunoştinţe acumulate din experienţa anterioară. *Cunoaşterea conţinutului* (sau *baza cunoaşterii)* se referă la cunoaşterea factuală organizată despre un domeniu de conţinut - cu alte cuvinte, ceea ce ştii despre un subiect precum fizica, arta culinară, comportamentul uman sau maşinile. în mod limpede, cunoaşterea se modifică pe măsură ce oamenii se dezvoltă. Adulţii ştiu mai multe decât copiii şi copiii ştiu mai multe decât nou-născuţii.

Expertiză
Cunoaştere factuală organizată cu privire la un domeniu de conţinut.

Cunoaşterea este parte integrală a procesării informaţiei. Gândiţi-vă, de exemplu, la influenţa cunoaşterii asupra codării şi stocării unor informaţii noi. Ceea ce ştim despre un subiect este informaţia despre acel subiect stocată anterior. Această cunoaştere, la rândul ei, determină cât de bine învăţăm şi ne amintim informaţii noi despre acel subiect (Bjorklund, 1987 ; Chi, Glaser şi Farr, 1988 ; Ornstein *et al.*, 2006). Astfel, interacţiunea dintre cunoaştere şi procesarea informaţiei este bidirecţională.

în măsura în care cunoaşterea specifică unui domeniu influenţează procesarea informaţiei, oamenii au expertize diferite - cunoaştere factuală despre un domeniu de conţinut.

calitative, cunoaşterea fiind reprezentată diferit pe măsură ce sporeşte expertiza. Experţii îşi reprezintă în memorie nu numai părţi de informaţii individuale, ci relaţii între itemi individuali. De exemplu, un jucător de şah începător ar putea cunoaşte poziţiile de început ale pieselor pe tabla de şah şi poziţiile care ar urma după prima sau a doua mutare a fiecărei piese. Pe de altă parte, un jucător de şah expert nu cunoaşte doar mai multe configuraţii, dar ştie şi mutările posibile ale adversarului şi răspunsurile cele mai eficiente la acele mutări. De asemenea, un expert poate face legătura între configuraţii individuale şi strategii de joc de ansamblu. Deoarece baza cunoaşterii lor este atât de bogată şi semnificativ organizată, experţii înţeleg rapid informaţiile ce le parvin (Schneider şi Bjorkland, 1998).

Pe lângă compararea experţilor şi începătorilor de aceeaşi vârstă, Schneider şi colaboratorii săi (1993) au examinat efectele vârstei asupra performanţei memoriei. Jumătate dintre experţii la şah şi jumătate dintre începători erau adulţi, iar celelalte jumătăţi erau reprezentate de copii între 10 şi 13 ani. La sarcinile de memorare care nu implicau şahul, adulţii au demonstrat o memorie mai bună decât copiii. însă, la evaluarea memoriei pentru şah, în locul vârstei, s-a dovedit a fi decisivă expertiza. Astfel, experţii de 10 ani i-au depăşit pe începătorii adulţi în reproducerea poziţiilor pieselor - în ciuda faptului că adulţii au cunoştinţe mai multe şi pot memora pe durate mai lungi. Cercetătorii au descoperit că, la sarcinile de memorie, participanţii tineri îi pot egala sau chiar depăşi pe cei mai mari atunci când cunosc bine conţinutul a ceva. Domeniile de conţinut pentru care s-a demonstrat superioritatea copilului includ dinozaurii (Chi şi Koeske, 1983), personajele din desene animate (Lindberg, 1980), baseball (Recht şi Leslie, 1988) şi fotbal (Schneider, Korkel şi Weinert, 1987).

Teme de gândire şi de discuţie Sunteţi expert la ceva? Ce anume vă face expert şi cum aţi devenit astfel?

Teoriile contemporane ale dezvoltării cu privire la procesarea informaţiei subliniază rolul expertizei nu doar pentru memorie, dar şi pentru raţionament şi

situaţie, vă folosiţi de înţelegerea proceselor gândirii dumneavoastră. Ceea ce ştiu copiii despre gândire şi memorie? ... *metacogniţia* lor se modifică odată cu vârsta, iar aceste schimbări în cunoaştere sunt necesare la schimbările în memorie (DeMarie şi Ferron, 2003).

Metacogniţia se referă la cunoaşterea despre gândire, în timp ce **metamemoria** se referă la cunoaşterea despre memorie. Include cunoaşterea despre gândire în general, de exemplu, faptul că gândim tot timpul (nu numai când avem de rezolvat o problemă), că e mai uşor să recunoşti ceva decât să-ţi aminteşti şi că o listă scurtă de itemi e mai uşor de memorat decât una lungă. Metacogniţia include şi cunoaşterea despre gândirea şi memoria proprii, de exemplu, abilitatea de a judeca dacă ai studiat suficient de mult pentru a te descurca la un examen. La început, copiii sunt novici în cunoaşterea metacognitivă, care reprezintă un corp bogat de cunoştinţe ce trebuie dobândite. Dobândirea unei baze de cunoaştere metacognitivă afectează performanţa copiilor la multe alte sarcini de procesare a informaţiei.

Modificări evolutive în metacogniţie. J. Flavell (1971) a fost unul dintre primii psihologi pentru copii care s-au centrat explicit asupra „gândirii despre gândire", introducând termenul *metacogniţie* ca referire la gândurile ce au ca ţintă fenomene mentale sau psihologice. Gândirea copiilor despre memorie, de exemplu, se schimbă pe măsură ce ei se dezvoltă. Chiar şi copiii mici realizează că există memorie. De exemplu, ei se pot comporta diferit atunci când li se spune să-şi amintească ceva decât când li se spune doar să privească, demonstrând astfel conştientizarea faptului că a-şi aminti ceva necesită activităţi cognitive speciale (Baker-Ward, Ornstein şi Holden, 1984). De asemenea, ei înţeleg oarecum relativa dificultate a diverselor sarcini de memorare. La vârsta de

Efectele metacogniţiei asupra performanţei memoriei. Cum contribuie metacogniţia la modificările evolutive în performanţa de memorare? Pare logic că a şti mai multe despre memorie îmbunătăţeşte capacitatea de a-ţi aminti. Cunoaşterea cerinţelor la diferite sarcini de memorare ar trebui să-i ajute pe copii să aleagă cea mai bună strategie şi a-şi aminti. Cunoaşterea propriilor procese ale gândirii ar trebui să fie utilă în decizia de distribuire a atenţiei, de alegere a materialului de studiat şi aşa mai departe. Totuşi, această relaţie dintre cunoaştere şi comportament a fost dificil de demonstrat empiric (Cavanaugh şi Perlmutter, 1982). Astfel, cunoaşterea despre memorie nu are întotdeauna o legătură clară cu performanţa la sarcinile de memorare. Următorul citat, extras din unul dintre primele studii despre metamemorie, sugerează un posibil motiv pentru această discrepanţă. Aici, o fetiţă descrie o procedură foarte complexă de memorare a numerelor de telefon (metacunoaşterea ei), dar apoi sugerează la sfârşit că în realitate s-ar putea comporta diferit.

Metamemorie
Cunoştinţe despre memorie.

> Să spunem că numărul este 633-8854. Apoi, ceea ce fac este să - să spunem că numărul meu este 633, aşa că asta nu trebuie să-mi amintesc de fapt. Apoi m-aş gândi că trebuie să-mi amintesc 88. Acum am 8 ani, deci pot să-mi amintesc, să spunem, vârsta mea de două ori. Apoi spun câţi ani are fratele meu şi câţi ani avea anul trecut. Şi aşa îmi amintesc de obicei acel număr de telefon. [Aşa îţi aminteşti de cele mai multe ori un număr de telefon ?] Păi, de obicei îl notez. (Kreutzer *et al.*, 1975, p. [illegible])

Studii mai recente au avut mai mult succes în a identifica relaţiile dintre cunoaştere şi comportament (Schneider, 1999). O abordare promiţătoare a fost instruirea copiilor în diverse forme de metamemorie şi apoi căutarea posibilelor efecte asupra performanţei ulterioare în memorare (Ghatala *et al.,* 1985 ; Pressley, Borkowski şi O'Sullivan, 1985). O astfel de instruire îmbunătăţeşte într-adevăr memoria. Astfel, ar putea ajuta pe copiii cu probleme de memorare să înveţe despre memoria însăşi. Cele mai de succes programe de predare a strategiilor includ instruirea în metacogniţie. Copiii beneficiază cel mai mult de pe urma antrenării memoriei dacă învaţă ce să facă şi de ce trebuie să facă astfel.

Teme de gândire şi de discuţie Ce alte aspecte ale dezvoltării cognitive ar putea explica schimbările din conştientizarea metacognitivă de care dau dovadă copiii pe măsură ce cresc?

Abordarea axată pe *procesarea* informaţiei recunoaşte faptul că multe procese diferite care intervin în comportamentul inteligent nu au loc izolat sau fără a fi direcţionate. Copilul trebuie să selecteze şi să coordoneze activităţi cognitive specifice, iar un model complet al inteligenţei trebuie să explice cum au loc selecţia şi coordonarea. De exemplu, o strategie mnemonică cum este repetarea nu are loc pur şi simplu. Realizarea faptului că repetarea este o strategie adecvată, monitorizarea executării şi evaluarea succesului său sunt şi ele procese cognitive. Metamemoria – cunoaşterea propriei memorii de către copil – este un fel de „control executiv" care determină cum îşi va aminti copilul.

Obiectivul **de învăţare** 8.3 :

încercări, regulile se schimbă. Acum sarcina devine „jocul formei” şi instrucţiunile sunt să pună maşinile într-o cutie şi florile în cealaltă. Majoritatea copiilor de 4 ani fac schimbarea cu uşurinţă, spre deosebire de majoritatea copiilor de 3 ani. Chiar atunci când primesc noile instrucţiuni la începutul fiecărei încercări şi reuşesc să verbalizeze noua regulă, copiii de 3 ani continuă să sorteze în funcţie de regula iniţială.

Sarcina sortării cartonaşelor schimbând dimensiunea arată că copiii de 3 ani *sunt* capabili să rezolve probleme pe bază de reguli, dar cu anumite limitări specifice. Copiii de 3 ani se descurcă cu două reguli simple simultan - de exemplu, dacă e roşu, faci asta; dacă e albastru, faci asta. Pe de altă parte, copiii de 2 ani pot învăţa şi urma o singură regulă o dată. Un copil de 3 ani nu poate încă să integreze aceste reguli simple într-un sistem de reguli mai complex, în care selectarea unei reguli este contingentă cu o regulă anterioară, de un rang superior, sau inclusivă. Pentru a rezolva sarcina sortării cartonaşelor schimbând dimensiunea, este nevoie de acest tip de structură de reguli integrate. Copilul trebuie să poată raţiona, dacă e vorba de jocul culorii (regulă de rang superior), dacă e roşu, atunci fă asta şi dacă e albastru, atunci fă asta; dacă este vorba de jocul formei (regulă de rang superior), dacă e maşină, atunci fă asta şi dacă e floare, atunci fă asta.

Reuşita acestei sarcini necesită ca, de asemenea, copilul să aibă o capacitate de memorare pe termen scurt suficientă pentru a reţine simultan cele câteva reguli. Copilul trebuie să poată inhiba răspunsul iniţial când este necesar un nou răspuns. În final, copilul trebuie să aibă o competenţă metacognitivă destul de dezvoltată pentru a reflecta asupra regulilor pe care le-a învăţat şi pentru a remarca relaţiile dintre ele. Termenul *funcţie executivă* se referă la aceste capacităţi generale de rezolvare a problemelor. Memoria, inhibiţia şi conştientizarea joacă un rol în practic orice formă de raţionament şi rezolvare de probleme. Cercetări recente au arătat că îmbunătăţirile evolutive în funcţia executivă contribuie la progresul în dezvoltare pentru o gamă largă de sarcini cognitive (Hughes, 2002; Keenan, 2000).

Progrese în raţionamentul bazat pe reguli. Multe situaţii necesită o competenţă de rezolvare a problemelor mai complexe decât simpla învăţare a faptului că trebuie urmată o regulă sau alta. Un exemplu este problema cântarului, concepută iniţial de Inhelder şi Piaget (1958) pentru a studia raţionamentul operaţional formal la copiii mai mari. Copilului i se arată un cântar simplu, pe care sunt plasate diferite greutăţi la diferite distanţe de axul balanţei. Sarcina este de a prezice dacă balanţa va fi în echilibru sau dacă un taler al său va coborî, iar celălalt va urca. Reuşita acestei sarcini necesită ca el să realizeze că atât greutatea, cât şi distanţa sunt importante şi să ştie să combine cei doi factori în caz de conflict. Cercetarea originară a lui Piaget a arătat că copii de diferite vârste răspund destul de diferit la sarcină, ceea ce Piaget a analizat în termeni de structuri logice ale operaţiilor concrete şi formale.

Siegler (1976, 1978) a folosit aceeaşi sarcină a cântarului cu o metodologie şi o formă de analiză diferite. Mai întâi, a ţinut cont de toate

Rezolvarea problemelor

Copiii nu doar dobândesc mai multe cunoştinţe pe măsură ce cresc, ci achiziţionează şi competenţe mai sofisticate pentru rezolvarea problemelor. Aceste schimbări se reflectă în aşteptările pe care le au şcolile de la elevi, precum şi în modurile în care părinţii încearcă să-şi controleze copiii şi să ajungă la o înţelegere cu aceştia. Care sunt competenţele copiilor de rezolvare a problemelor şi cum se modifică acestea (DeLoache, Miller şi Pierreoutsakos, 1998; Ellis şi Siegler, 1994)? Cele două tipuri de competenţe pentru rezolvarea problemelor sunt: 1) formarea de reguli pentru combinarea informaţiilor şi emiterea unor judecăţi; 2) raţionamentul prin analogie. Alţi factori ce contribuie la abilitatea de rezolvare a problemelor includ modificări evolutive în abilităţile cognitive fundamentale ce afectează memoria şi cunoaşterea.

Obiectivul de învăţare 8.4 Analizaţi abilităţile şi competenţele folosite de copii pentru a rezolva probleme şi daţi exemple de aplicare a cercetării la rezolvarea problemelor.

Rezolvarea problemelor pe baza regulilor

Robert Siegler (1978, 1981) a propus ca unele aspecte importante ale dezvoltării cognitive ale copiilor să fie caracterizate în termeni de construire a regulilor. Strategiile bazate pe reguli sunt seturi de proceduri pentru a acţiona asupra mediului şi a rezolva probleme - pentru transformarea inputului în output. Ele pot fi exprimate ca propoziţii de tipul „dacă... atunci”: Dacă A, atunci X ; dacă B, atunci Y, şi aşa mai departe. În regulile pentru comportamentul la semafor, de exemplu, dacă lumina

Strategii bazate pe reguli Seturi de proceduri pentru a acţiona asupra mediului şi a rezolva probleme.

Teme de gândire şi de discuţie Cum ar putea reflecta sarcinile de conservare ale lui Piaget dezvoltarea rezolvării de probleme pe baza regulilor?

la testele standardizate. Cu toate acestea, unele forme sunt evidente încă din primele etape ale dezvoltării.

De exemplu, într-un studiu, li s-a arătat unor copii cu vârste între 10 şi 13 luni (Chen *et al.,* 1997) o jucărie atractivă, dar nu au avut posibilitatea să o ia şi să se joace cu ea imediat. Între copil şi jucărie intervenea o barieră, iar jucăria era oricum prea departe pentru a putea fi atinsă. Prin urmare, pentru a rezolva problema, copilul a trebuit să împingă la o parte bariera, să apuce un şnur legat de jucărie (ignorând în acelaşi timp un alt şnur, care nu servea la nimic) şi să tragă jucăria în raza lui. Copiii au avut mai întâi şansa să rezolve problema pe cont propriu şi puţini au reuşit să facă acest lucru. Însă, după ce un părinte le-a arătat soluţia, mai mulţi copii au reuşit.

A urmat testul pentru rezolvarea analogică de probleme. Copiii au primit alte probleme care reţineau aceeaşi structură generală a soluţiei ca problema iniţială, dar în care variau mai multe trăsături perceptuale specifice. De exemplu, o anumită problemă ar putea avea un obiectiv diferit, o barieră colorată altfel sau şnurul ar putea fi aranjat altfel. Întrebarea era dacă ei pot recunoaşte relaţia dintre problema iniţială şi cea nouă şi să transfere în mod corespunzător soluţia iniţială. Nu toţi au reuşit, în special cei mai mici. Însă, la a treia problemă, rata medie de reuşită a urcat la peste 60%, mult mai mult decât la încercarea iniţială. Deşi procesul lor era nonverbal, copiii au părut să facă următorul raţionament: „Lucrul acesta care îmi stă în cale e asemănător cu cel pe care l-am dat la o parte înainte şi şnurul acesta este asemănător cu cel pe care l-am tras înainte, aşa că, dacă vreau să ajung la jucăria nouă...”

Pe măsură ce copiii se dezvoltă, relaţiile pe care le pot recunoaşte între probleme depind din ce în ce mai puţin de similitudinea perceptuală. În plus, rezolvarea de probleme devine parte integrantă din limbaj. Să luăm următorul exemplu de rezolvare analogică a unei probleme la preşcolari (Brown, Kane şi Echols, 1986). Copiii au auzit mai întâi o poveste în care un duh trebuia să transporte nişte bijuterii peste un zid şi apoi să le pună într-o sticlă. Duhul a rezolvat problema rulând o bucată de carton într-un tub şi punând un capăt al tubului în gura sticlei, apoi a rostogolit bijuteriile prin tub şi în sticlă. Copiilor li s-a cerut apoi să inventeze o soluţie la următoarea problemă: iepuraşul de Paşte trebuie să transporte ouă peste un râu şi să le pună într-un coş aflat pe malul celălalt. În ciuda prezenţei unei bucăţi de carton, puţini copii de trei ani au recunoscut în mod spontan analogia cu sarcina duhului, deşi, ajutaţi (de exemplu, întrebaţi despre elementele centrale din fiecare poveste), unii au reuşit în cele din urmă. Copiii de 5 ani au recunoscut mai uşor relevanţa poveştii iniţiale şi au descoperit imediat o soluţie analogică la noua sarcină.

Capacitatea fundamentală de a raţiona prin analogie pare să apară devreme în viaţă. Ceea ce se dezvoltă într-un raţionament analogic este cunoaşterea specifică unui domeniu despre anumite obiecte şi relaţii care intră în analogii particulare (Goswami, 1992, 1996). Concluzia este

Rezolvarea analogică Rezolvarea unei probleme în care se ajunge la soluţie prin recunoaşterea similitudinii dintre noua problemă şi o problemă deja înţeleasă.

factorii se află în conflict (de exemplu, mai multe greutăţi pe de o parte, dar la o distanţă mai mare a celeilalte părţi), copilul devine confuz şi nu ştie cum să rezolve conflictul.

Regula 4. Copilul depăşeşte limitarea regulii 3, stăpânind regula greutate-ori-distanţă: forţa descendentă este egală cu greutatea înmulţită cu distanţa de la ax. Prin urmare, copilul ajuns la regula 4 poate să rezolve orice versiune a acestei sarcini.

O analiză a sarcinii identifică posibile moduri de răspuns, dar nu ne spune dacă, în realitate, copiii folosesc aceste abordări. De aceea, următorul pas al lui Siegler a fost să testeze realitatea psihologică a regulilor propuse. El a conceput şase tipuri de probleme ale cântarului, construite cu atenţie, astfel încât să furnizeze diferite patternuri de răspuns în funcţie de reguli diferite.

Siegler a prezentat cinci versiuni pentru fiecare tip de problemă unor copii între 3 şi 17 ani. 90% dintre copii au urmat una dintre cele patru reguli în mod consecvent. (Totuşi, ar trebui să notăm că studii ulterioare au descoperit uneori dovezi ale prezenţei mai multor reguli – Boom, Hoijtink şi Kunnen, 2001; Tudge, 1992.) După cum era de aşteptat, complexitatea regulii preferate a sporit odată cu vârsta: majoritatea copiilor de 5 ani au folosit regula 1, pe când cei de 17 ani au folosit de obicei regulile 3 şi 4. În final, deosebit de interesant a fost faptul că performanţa precisă la probleme implicând un conflict a scăzut odată cu vârsta.

Siegler şi alţii au aplicat *metoda evaluării regulii* la mai multe alte sarcini diferite de sarcina cântarului (Klahr şi Robinson, 1981; Ravn şi Gelman, 1984; Siegler, 1981). De exemplu, în sarcinile de conservare, conform lui Siegler şi Piaget, copiii rezolvă problema printr-o acţiune mentală care combină în mod logic informaţii din ambele dimensiuni relevante (de exemplu, înălţime şi lăţime în cazul conservării cantităţii). Există, totuşi, două diferenţe între explicaţiile lui Siegler şi cele ale lui Piaget, diferenţe care, în general, înstrăinează abordarea axată pe procesarea informaţiei de cea piagetiană. Prima

Teme de gândire şi de discuţie Ce ierarhie de reguli aţi putea deriva dintr-o analiză de sarcină a unei probleme întâlnite în munca dumneavoastră?

recuper... învăţate anterior... memori... alta. O teorie a... informa...rea de problem... Robbie ... Case a împărţi... dezvolta... privinţe cu cele ... Piaget. ... are pe memori... sa, tota... pilului sunt îm... în două ... termen scurt.

Spaţi... resurse... necesar... cognitive folosite pentru problema supusă analizei, în cazul sarcinii cântarului a lui Siegler, de exemplu, un copil care a folosit regula 2 va număra mai întâi greutăţile de pe fiecare taler al balanţei. Presupunând că greutăţile sunt egale, el va număra apoi jaloanele de la ax pentru a determina distanţa, în sfârşit, va folosi informaţiile despre greutate şi distanţă pentru a prezice care taler al balanţei va coborî. Fiecare operaţie necesită un anumit spaţiu de operare. Aici, spaţiul este folosit în sens metaforic, nu pentru a indica o anumită regiune fizică reală a creierului, ci pentru a arăta câtă energie mentală disponibilă este necesară pentru activitatea respectivă.

Efectuarea operaţiilor este o parte a rezolvării de probleme ; a ne aminti rezultatele acestor operaţii este alta. Spaţiul de stocare pe termen scurt se referă la resursele necesare copilului pentru a stoca rezultatele obţinute în urma operaţiilor anterioare în timp ce

Mecanismele schimbării cognitive



Ce memorie şi competenţe strategice sunt necesare unui copil pentru a câştiga la un joc de cărţi în familie ? Ce rol specific joacă memoria în această reuşită ?

...e operare

...necesare ...gnitive.

Spaţiu de stocare pe termen scurt

În teoria lui Case, resursele necesare pentru a stoca rezultatele obţinute în urma operaţiilor cognitive anterioare în timp ce efectuează alte operaţii.

Conform teoriei lui Case, ce anume s-a schimbat astfel încât perspective, modificările evolutive în stocare rezultă din sporirea eficienţei cu care sunt efectuate operaţiile. Pe măsură ce se dezvoltă, copiii devin mai competenţi în executarea operaţiilor cognitive. Prin urmare, le rămâne mai mult spaţiu pentru stocare şi pot face mai multe.

Case identifică două procese ce contribuie la sporirea eficienţei operaţionale. Unul este practica, în care activităţile cognitive devin mai competente şi eficiente prin repetiţie. Astfel, ceea ce altădată necesita efort şi atenţie ar putea deveni în cele din urmă automat şi de rutină. Celălalt proces este maturizarea biologică. Copiii se dezvoltă cognitiv aproximativ în acelaşi ritm, sugerând o contribuţie biologică la dezvoltare. Mai mult, Case notează că schimbările majore în dezvoltarea creierului apar aproximativ în acelaşi timp cu tranziţiile stadiale identificate în teoria sa. În sfârşit, cercetările indică faptul că viteza procesării informaţiei creşte într-un ritm constant din copilăria mică până la maturitate (Kail, 1991, 2000; Kail şi Miller, 2006; Miller şi Vernon, 1997). Această creştere a vitezei este atât de constantă de la o sarcină la alta şi de la un eşantion la altul, încât pare să-şi aibă originea în maturizare. Astfel, memoria se îmbunătăţeşte pe măsură ce copiii se dezvoltă, aceasta contribuind, la rândul ei, la îmbunătăţiri în raţionament şi rezolvarea de probleme.

defineşte codarea drept „identificarea celor mai importante trăsături ale obiectelor şi evenimentelor şi folosirea acestora pentru a forma reprezentări interne” (p. 10). Astfel, codarea implică *atenţia* activă. Procesarea informaţiei este întotdeauna mai degrabă activă decât pasivă, deoarece copilul urmăreşte doar câteva trăsături ale mediului şi foloseşte numai câteva dintre acestea pentru a efectua judecăţi. Codarea implică insă mai mult decât atenţia selectivă. Copilul îşi formează un fel de reprezentare mentală a ceea ce a urmărit şi aceasta ghidează rezolvarea ulterioară de probleme.

Codare
Urmărire şi formare a unor reprezentări interne ale anumitor trăsături ale mediului; un mecanism al schimbării în teoriile procesării informatiei.

Conceptul de *codare* poate fi aplicat sarcinii cântarului ca exemplu. Amintiţi-vă că, la folosirea regulii 1, copiii îşi bazează judecăţile doar pe numărul greutăţilor. Siegler (1976) a testat capacitatea de codare a informaţiilor relevante manifestată de aceşti copii. Mai întâi, le-a permis copiilor să observe configuraţia talerelor timp de zece secunde. Apoi a acoperit balanţa, a adus alta şi le-a cerut copiilor să reproducă aranjamentul pe care tocmai îl văzuseră. Au fost testaţi atât copii de 5 ani, cât şi de 8 ani care folosesc regula 1.

Automatizare
Sporire a eficienţei cu care sunt executate operaţiile cognitive ca rezultat al practicii; un mecanism al schimbării în teoriile procesării informaţiei.

Teme **de gândire şi de discuţie**
Ce legătură are conceptul de automatizare cu teoria dezvoltării cognitive a lui Case?

Siegler a descoperit că cei de 5 ani pot reproduce greutăţile, nu şi distanţele, o dovadă a faptului că au codat doar greutatea. Copiii de 5 ani nu au reuşit să beneficieze nici de testele de antrenament care le-au arătat rezultatele diverselor configuraţii ale greutăţii şi distanţei, deoarece nu au codat informaţii esenţiale. În contrast, copiii de 8 ani au reuşit să codeze atât greutatea, cât şi distanţa, deşi nu au folosit încă informaţiile despre distanţă în judecăţile lor. Deoarece au fost sensibili la ambele variante, copiii de 8 ani au beneficiat de antrenamentul care fusese ineficient în cazul copiilor de 5

Construire a strategiei
Creare a unor strategii pentru procesarea şi memorarea informaţiilor; un mecanism al schimbării în teoriile procesării informaţiei.

Selectarea strategiei
Folosire treptată a mai multor strategii eficiente în locul celor mai puţin eficiente, un mecanism al schimbării în teoriile procesării informaţiilor.

centrală de procesare a informaţiei: selectarea strategiei de răspuns ca ghid pentru procesele soluţiei. Timpul de răspuns al unui copil care foloseşte strategia numărării de la primul termen, de exemplu, ar trebui să fie mai lung pentru a rezolva 3 + 7 decât 3 + 5 ; însă un copil care foloseşte strategia minimumului ar trebui să fie la fel de rapid la ambele probleme. Timpul de răspuns la variate probleme poate arăta ce strategii sunt folosite.

Deşi un copil ar putea folosi o gamă de strategii pentru a rezolva o problemă, selectarea lor de obicei nu este aleatorie, ci adaptivă la problema respectivă. Un copil ar putea folosi strategia recuperării pentru probleme simple sau familiare, de exemplu, dar să dea greş cu o strategie de numărare când se confruntă cu probleme mai complexe. În general, copiii par să tindă spre un echilibru al vitezei şi preciziei, selectând cea mai rapidă strategie care e probabil să funcţioneze pentru un răspuns corect. Pe parcursul dezvoltării, copiii progresează de la strategii mai puţin eficiente la strategii mai eficiente, cum ar fi recuperarea răspunsurilor din memorie în loc să le calculeze din nou. De asemenea, folosesc tot mai puţin strategii ineficiente.

Construirea strategiei noi. Construirea strategiilor noi variate apare în dezvoltarea copiilor în probleme de aritmetică (Ellis, 1997 ; Rosengren şi Braswell, 2001). O sarcină principală a dezvoltării este selectarea strategiei. Selectarea strategiei în sarcini de scădere, înmulţire, citire şi memorare, fără a se baza pe aceleaşi tipuri de strategii care funcţionează sunt cele păstrate. Siegler (1996) susţine că dezvoltarea cognitivă a copiilor este analogă cu evoluţia biologică ... (Siegler, 1996 ; Siegler şi Svetina, 2006).

Astfel, copiii au la îndemână o varietate de strategii şi, în timp, strategiile mai eficiente le înlocuiesc pe cele mai puţin eficiente (Siegler şi Svetina, 2006). Această variabilitate permite copiilor să se adapteze la probleme noi, iar strategiile care funcţionează sunt păstrate.

Strategiile de ordin inferior, cum ar fi numărarea pe degete, nu ar trebui descurajate neapărat, deoarece copiii ar putea avea nevoie de experienţă pentru a încerca alte strategii şi pentru a decide singuri care este cea mai eficientă. Educatorii trebuie să fie sensibili la succesiunea firească a dezvoltării şi la nevoia copiilor de a-şi construi o cunoaştere avansată pe baza înţelegerii de ordin inferior.

Procesarea informaţiilor şi sistemul de învăţământ

În învăţământul obligatoriu, copiilor li se cere în mod explicit să înveţe şi să-şi amintească noi informaţii din numeroase domenii de cunoaştere specifice. Ca rezultat, cercetătorii au aplicat principiile procesării informaţiei pentru a înţelege mai bine şi a îmbunătăţi performanţele şcolare ale elevilor. Cum se aplică folosirea strategiei, cunoştinţele de bază şi conştientizarea metacognitivă la contextul învăţământului obligatoriu ? Urmează trei exemple : construirea şi selectarea strategiei în aritmetică ; dezvoltarea unei baze de cunoaştere conceptuală în fizică ; conştientizarea metacognitivă în citirea şi înţelegerea unui text.

Construirea şi selectarea strategiei în aritmetică. Cum ajungeţi la ...

Dezvoltarea unei baze de cunoaştere conceptuală în fizică. Cu cât ştii mai multe, cu atât este mai integrată şi mai organizată cunoaşterea ta în domeniul tău de expertiză, cu atât mai bine codezi şi recuperezi informaţii precise din memorie. O asemenea bază de cunoaştere te ajută să te concentrezi rapid asupra aspectelor relevante conceptual ale problemelor nou întâlnite.

Într-un studiu despre experţi şi începători în fizică, cercetătorii au prezentat probleme de fizică şi i-au rugat pe subiecţi să sorteze problemele în categorii (Chi *et al.*, 1981). Experţii în fizică au clasificat

în plus, începătorii interpretează greşit principiile fizicii în mod sistematic, pentru a se potrivi accentului lor naiv pus pe substanţa materială (Slotta *et al.,* 1995). De exemplu, începătorii tind să conceapă căldura drept o substanţă care poate fi adunată şi scăzută, ceea ce-i face să raţioneze greşit că prin combinarea a două căni cu apă la 100 de grade rezultă o cană cu apă la 200 de grade ! în contrast, experţii identifică căldura drept o formă de energie întrupată în mişcarea moleculelor, care poate fi transferată de la o substanţă la alta, dar nu poate fi adunată sau scăzută (Smith, Carey şi Wiser, 1985). Aceste rezultate demonstrează că începătorii şi experţii au o cunoaştere structurată diferit, iar aceste diferenţe afectează sistematic înţelegerea conceptuală a unui domeniu, afectând apoi şi abilitatea de a aplica această cunoaştere cu succes la rezolvarea de probleme.

Teme de gândire şi de discuţie Cum aţi analiza cunoaşterea într-o lecţie sau competenţă pe care aţi dori să o predaţi unui copil? Ce strategii aţi putea preda pentru a-l ajuta pe copil să-şi însuşească acea lecţie sau competenţă?

Prin urmare, scopul educatorilor este de a recunoaşte înţelegerea naivă a faptului că studenţii apropie de cunoaşterea conceptuală complexă domenii precum fizica şi de a folosi practicile pedagogice care contestă în loc să întărească acele înţelegeri (Slotta *et al.,* 1995). Analizând structura reprezentării cunoaşterii şi identificării strategiei iniţiale a studenţilor, profesorii pot să-i ajute să se apropie de înţelegerea conceptuală. Acest lucru este valabil şi pentru achiziţia conceptelor matematice (Vamvakoussi şi Vosniadou, 2004), biologice (Carey, 1985), de astronomie (Vosniadou *et al.*, 2004) şi chiar de marketing (Sujan *et al.,* 1988).

Conştientizarea metacognitivă în comprehensiune. înţelegerea explicită de către copii a modului cum funcţionează memoria îi încurajează să folosească strategii de memorare şi să înveţe care strategii îi ajută să-şi amintească cel mai bine în diverse situaţii. Cu toate acestea, competenţele metacognitive de care nu suntem conştienţi joacă şi ele un rol important în stăpânirea noului material. Un exemplu al acestui tip de conştientizare metacognitivă implicită este abilitatea de a monitoriza

Astfel, prin conştientizarea limitărilor memoriei, puteţi să selectaţi şi să folosiţi strategii mnemonice mai eficient. Tot astfel, prin monitorizarea înţelegerii noului material, puteţi să selectaţi şi să folosiţi strategii de studiu mai eficient. Cercetările au demonstrat că folosirea tehnicilor de studiu adecvate este asociată cu o învăţare mai bună (Paris şi Oka, 1986; Pressley *et al.*, 1988). Intervenţiile reuşite de a îmbunătăţi performanţa elevilor la clasă s-au centrat asupra sporirii conştientizării metacognitive a elevilor (Lin, 2001).

Teme de gândire şi de discuţie Ce ne spune procesarea informaţiei despre structurile şi procesele prin care copiii îşi amintesc mai bine şi rezolvă mai bine problemele?

Obiectivul de învăţare 8.4 : *analiza abilităţilor şi - competenţelor folosite de copii pentru a rezolva pro-'SJ bleme şi exemple de aplicare a cercetării la rezolvarea problemelor.*

erificaţi-vă cunoştinţele.

1. Care sunt competenţele de rezolvare a problemelor ale copiilor ?
2. Cum se dezvoltă folosirea raţionamentului pe bază de reguli la copii?

Abordarea cogniţiei axată pe cunoştinţele de bază

Obiectivul de învăţare 8.5
Explicaţi cum anumite aspecte ale procesării informaţiilor pot începe cu cunoştinţele de bază.

Multe cercetări în tradiţia procesării informaţiilor s-au centrat pe dobândirea cunoaşterii în anumite domenii, cum ar fi şahul şi fizica. Procesele procesării informaţiei se aplică însă în mod egal dobândirii oricărui tip de cunoaştere - adică ţin de un *domeniu general.* îmbunătăţirile în selectarea strategiei sau controlul atenţiei, de exemplu, sunt la fel de relevante, indiferent dacă învăţăm despre oameni sau despre matematică. în contrast cu această concepţie, teoreticienii cunoaşterii fundamentale au argumentat că, în unele privinţe, înţelegerea mediului este atât de esenţială pentru supravieţuirea noastră, încât ne naştem

Cunoaştere fundamentală
Cunoaştere specifică unui domeniu despre mediul fizic şi social, care pare înnăscută şi are o valoare adaptivă în evoluţia unei specii.

Mai întâi, le-au arătat unor copii de vârste între patru şi şase luni o scenă în care o mână lasă să cadă o minge în spatele unui ecran, pe podea dispozitivului. După ce ecranul a fost ridicat, copiii au văzut mingea stând pe podea, după cum se aşteptau. Li s-a permis să vizualizeze acest rezultat de [illegible] ori. [illegible] dar după teste repetate, timpul de vizualizare a scăzut, indicând faptul că s-au plictisit şi s-au obişnuit cu dispozitivul. În acel moment, cercetătorii au introdus un raft la o înălţime de 30 de centimetri deasupra podelei. Mâna a lăsat din nou să cadă mingea din vârful dispozitivului în spatele ecranului. Când ecranul a fost ridicat, mingea putea să apară în una dintre cele două poziţii diferite. La testele de „posibilitate”, mingea se afla pe raft, exact unde au presupus adulţii că se va afla. La testele de „imposibilitate”, mingea se afla în locaţia [illegible] anterioară, pe podea. Pentru a ajunge acolo însă, mingea ar fi trebuit să treacă prin raftul de sus ! Altfel, ar fi trebuit să dispară deasupra raftului de sus şi să reapară în mod magic sub el. Cercetătorii au tras concluzia că, dacă au înţeles că mingea a existat continuu *(principiul continuităţii)* în spatele ecranului şi şi-a menţinut forma solidă *(principiul solidităţii)*, copiii ar fi trebuit să urmărească mai mult rezultatul imposibil, deşi mingea a apărut în aceeaşi locaţie ca în timpul obişnuirii. Copiii de ambele vârste au privit mai îndelung evenimentul imposibil, sugerând că ştiau că obiectul manifesta un comportament neobişnuit.

Laurie Santos şi Marc Hauser (2002) au arătat că maimuţele Resus trec cu bine testele de soliditate şi continuitate ale lui Spelke. Maimuţele au urmărit un experimentator lăsând să cadă un măr în spatele unui ecran spre unul dintre cele două rafturi. Asemenea unui copil de 4 luni, maimuţele au privit mai îndelung atunci când mărul a reapărut ca prin miracol pe raftul de jos !

Folosind o metodă diferită, Karen Wynn (1992) a demonstrat că nou-născuţii nu numai că-şi reprezintă obiectele ca existând în continuare chiar atunci când nu le pot vedea, dar pot efectua şi operaţii mentale simple cu acele reprezentări. Wynn a arătat unui grup de copii o păpuşă Mickey Mouse pe o scenă. Un ecran s-a ţotit apoi pentru a ascunde păpuşa şi o mână care purta un al doilea Mickey a intrat în dispozitiv şi a pus păpuşa în spatele ecranului. Mâna a reapărut goală. Adulţii care au văzut acest eveniment au conchis rapid că al doilea Mickey stă acum în spatele ecranului, alături de primul. Şi nou-născuţii fac această inferenţă? Pentru a afla răspunsul, Wynn a eliminat ecranul. La testele de posibilitate, copiii au văzut doi Mickey, aşa cum era de aşteptat. însă, la testele de imposibilitate, numai o păpuşă a fost arătată în spatele ecranului, în timp ce cealaltă, aparent, a dispărut. Copiii de 5 luni au urmărit mai îndelung acest rezultat imposibil, sugerând faptul că au putut urmări ambele păpuşi Mickey, chiar şi după ce nu le-au mai văzut. Un al doilea grup de copii a văzut un „eveniment de sustragere”, în care o mână a eliminat unul dintre cei doi Mickey din spatele ecranului. în acest caz, copiii au urmărit mai îndelung rezultatul imposibil cu cele două păpuşi. Şi maimuţele Resus au urmărit cu succes numărul obiectelor (vinete, nu

Cum au ajuns oamenii să posede o cunoaştere atât de sigură? Teoreticienii cunoaşterii fundamentale subliniază că domeniile de cunoştinţe de bază includ aspecte ale mediului care nu numai că sunt esenţiale pentru noi, ci au fost necesare şi strămoşilor noştri pe parcursul evoluţiei (Bjorklund şi Blasi, 2005; Buss, 2005). De exemplu, a dispune de o modalitate de a ţine socoteala numărului de persoane ar putea fi util oricărei specii care trebuie să ştie dacă hrana este distribuită în diferite părţi ale teritoriului său. În mod similar, orice specie care [illegible] sau este mâncată de alte animale trebuie să poată distinge între obiecte vii şi neînsufleţite şi între pradă şi prădător. Deoarece astfel de provocări ale mediului afectează rata supravieţuirii, „selecţia naturală i-a favorizat pe indivizii care au putut să înveţe şi să se adapteze rapid la ele, modelându-şi astfel sistemele de cunoştinţe de bază de-a lungul evoluţiei (Bloom, 2004).

Originea cunoaşterii fundamentale în istoria evoluţiei, prezice că aceasta ar trebui să prezinte trei caracteristici:

- mai întâi, toţi oamenii ar trebui să deţină cunoştinţe de bază, care ar trebui, din acest motiv, să fie universale de la o cultură la alta;
- în al doilea rând, cunoaşterea fundamentală ar trebui să fie evidentă la toate speciile înrudite;
- în sfârşit, fiind înnăscută, cunoaşterea fundamentală ar trebui să fie evidentă încă din primele etape ale dezvoltării.

[illegible]

Cunoaşterea lumii fizice

Trimiteri la alte capitole

În capitolul 7, aţi citit despre capacitatea tot mai mare a copiilor de a înţelege cauzalitatea şi de a-şi reprezenta mental obiecte pe care nu le văd. Aici veţi afla despre modul cum sunt văzute aceste capacităţi prin prisma abordării axate pe cunoştinţele de bază ale dezvoltării cognitive.

Înţelegerea comportamentului obiectelor fizice este esenţială pentru supravieţuirea noastră într-o lume în care suntem înconjuraţi în permanenţă de asemenea obiecte. După cum aţi citit în capitolul 7, nou-născuţii îşi pot reprezenta mental obiectele ca existând în continuare atunci când nu le văd şi cunosc de asemenea ceva despre comportamentul tipic al obiectelor fizice.

Cercetătorii cunoaşterii fundamentale subliniază că această cunoaştere fizică apare atât de devreme, încât este improbabil să fi fost învăţată prin intermediul experienţei limitate.

fundamentale au demonstrat că şi copiii cu puţină experienţă, ce acţionează asupra mediului lor, înţeleg oarecum cauzalitatea.

Cea mai comună strategie pentru studierea cauzalităţii a fost obişnuirea copiilor cu un eveniment având o anumită structură cauzală. De exemplu, copiii ar putea vedea în mod repetat o minge roşie care loveşte o minge verde şi o pune în mişcare, asemenea coliziunii dintre două bile pe o masă de biliard. Odată ce copiii s-au obişnuit cu acest eveniment, el a fost inversat, astfel încât acum mingea verde lovea mingea roşie, punând-o în mişcare. Copiilor de 6 sau 7 luni le-a revenit interesul pentru evenimentul inversat, în care mingea verde devine „lansatorul" şi mingea roşie „lansatul".

Cum ştim că nou-născuţii răspund la schimbarea din structura cauzală a evenimentului şi nu doar la schimbarea direcţiei ? în condiţiile de control, alţi copii au văzut evenimente similare, dar care nu erau cauzale. De exemplu, cele două mingi s-au deplasat în acelaşi fel, dar nu au intrat în contact sau a doua minge s-a mişcat cu mare întârziere. Când copiii au văzut inversarea, le-a revenit interesul, dar nu la fel de mult ca celor care au văzut inversarea atât a direcţiei, cât şi a relaţiilor cauzale (Cohen şi Amsel, 1998; Leslie şi Keeble, 1987). Pe lângă cauzalitate, aceste studii ilustrează un alt principiu fizic recunoscut de copii: *contactul.* Obiectele neînsufleţite interacţionează doar prin contact direct.

Astfel, copiii cunosc câteva principii ale comportamentului obiectelor - faptul că obiectele sunt solide, sunt continue în timp şi spaţiu şi că interacţionează reciproc doar când intră în contact (Spelke şi Van de Walle, 1993). Alte aspecte ale comportamentului obiectelor, cum ar fi efectele gravitaţiei şi inerţiei, pot fi învăţate treptat de-a lungul numeroaselor luni de experienţă (Baillargeon, 2004). De exemplu, în studiul cu rafturi al lui Spelke, abia la vârsta de 9 luni copiii răspund la un eveniment imposibil în care raftul este eliminat şi mingea, negând legea gravitaţiei, pluteşte în aer !

^Trimiteri la alte capitole

În capitolul 5, aţi citit despre disponibilitatea copiilor de a interacţiona social. Aici veţi afla ce legătură are această disponibilitate cu abordarea axată pe cunoştinţele de bază la dezvoltarea cognitivă

De exemplu, copiii de 3 sau 4 luni nu sunt surprinşi de evenimentul imposibil

imita expresia de pe un chip uman, copiii mici nu vor face la fel şi cu o cutie neînsufleţită care „scoate limba” (Legerstee, 1991). La scurtă vreme după naştere, copiii reacţionează diferit la fiinţele umane faţă de alţi stimuli. De exemplu, nou-născuţii vocalizează mai mult în prezenţa unui chip uman decât în prezenţa unui obiect neînsufleţit, chiar dacă acesta este o păpuşă care se mişcă şi vorbeşte (Ellsworth, Muir şi Hains, 1993).

înţelegerea comportamentului uman. înţelegerea comportamentului uman presupune cunoaşterea diferenţelor dintre oameni şi alte obiecte. Adulţii posedă o cunoaştere sofisticată a stărilor mentale, precum dorinţe, gânduri şi credinţe. Copiii mici înţeleg cu dificultate capacităţile mentale, care nu sunt vizibile şi de aceea nu pot fi inferate. Pe de altă parte, comportamentul uman este vizibil şi este aplicat mediului în moduri semnificative. Comportamentul nostru este menit să ne ajute să atingem anumite scopuri - întindem mâna după o cană pentru a bea din ea; ne îndepărtăm de o fântână pentru a nu cădea în ea. înţeleg copiii că comportamentul uman este înrudit în mod semnificativ cu mediul, spre deosebire de comportamentul obiectelor neînsufleţite?

într-un experiment realizat de Amanda Woodward (1998), copii de 6 luni au fost obişnuiţi cu un eveniment în care o mână pătrundea pe o scenă şi apuca unul dintre cele două obiecte. La fiecare test, mâna s-a întins în acelaşi fel şi întotdeauna spre acelaşi obiect - să spunem, mingea. Adulţii interpretează acest eveniment ca fiind ***orientat spre un scop.*** Cu alte cuvinte, scopul întinderii mâinii era să obţină mingea. Adulţii consideră irelevante alte aspecte ale evenimentului, precum faptul că mâna s-a întins spre dreapta ori spre stânga sau mai rapid ori mai lent. Şi copiii înţeleg semnificaţia scopului urmărit prin întinderea mâinii ? Pentru a afla acest lucru, Woodward a testat copiii prezentându-le două noi evenimente în care locaţiile celor două obiecte au fost inversate. în evenimentul „vechiului scop”, mâna s-a întins din nou, dar având acelaşi scop. în evenimentul

Atenţie împărtăşită
Folosire a privirii direcţionate ca indiciu pentru a identifica şi a împărtăşi atenţia altuia asupra unui obiect.

experienţă. După cum prevede abordarea axată pe cunoştinţele de bază, cimpanzeii şi chiar câinii de casă urmăresc privirea altor indivizi (Call, Brauer, Kaminski şi Tomasello, 2003 ; Povinelli şi Eddy, 1996).

Mai mult, să presupunem că mama şi copilul văd la uşă un străin - un adult pe care copilul nu l-a mai întâlnit. Neştiind cum să reacţioneze, copilul întoarce iarăşi privirea spre mamă. Dacă mama zâmbeşte şi-l întâmpină călduros pe străin, copilul probabil va răspunde tot pozitiv ; dacă mama reacţionează temător şi este tulburată, reacţia copilului va fi, similar, negativă. Copilul se angajează într-o raportare socială : caută indicii la mamă despre cum să interpreteze şi să reacţioneze la o situaţie incertă. Precum atenţia împărtăşită, raportarea socială pare să implice o înţelegere a faptului că mama experimentează o stare mentală - în acest caz, o emoţie relevantă pentru propria reacţie emoţională a copilului. Asemenea atenţiei împărtăşite, raportarea socială nu este prezentă de la început, apărând în jurul primului an de viaţă. Şi, tot asemenea atenţiei împărtăşite, raportarea socială este specifică obiectelor umane din mediul copilului. Copiii nu urmăresc privirea unei păpuşi preferate şi nu întorc privirea spre un ursuleţ de jucărie pentru a încerca să înţeleagă o situaţie nouă.

Raportare socială
Folosire a informaţiilor obţinute de la alţi oameni pentru a interpreta situaţii ambigue şi a-şi autoregla comportamentul

în al doilea an de viaţă, copiii încep să facă inferenţe despre *intenţiile* oamenilor de a efectua anumite acţiuni, precum şi despre *dorinţele* lor de a obţine anumite obiecte. De exemplu, Malinda Carpenter, Nameera Akhtar şi Michael Tomasello (1998) au demonstrat diverse acţiuni, precum apăsarea unui buton pentru a aprinde un set de lumini, ale unor copii de 16 luni. Modelul adult a încheiat unele acţiuni prin comentariul „Poftim! ”, indicând faptul că a avut un comportament intenţional. După alte acţiuni, modelul a exclamat „Ups! ”, indicând faptul că a avut un comportament accidental. Când copiii au avut ocazia să imite modelul, au imitat acţiunile intenţionate mai des decât pe cele accidentale. Cu alte cuvinte, au părut să înţeleagă că unele acţiuni sunt deliberate şi de aceea demne de a fi imitate, pe când altele sunt accidentale şi nu ar trebui imitate.

copiii mai mari i-au oferit adultului broccoli, inferând corect că, dacă şi-a exprimat emoţii pozitive faţă de aliment, şi-ar dori să-l mănânce.

În toate aceste exemple, copiii care nu au împlinit încă 2 ani demonstrează o competenţă impresionantă în interpretarea comportamentului uman. Toate acestea arată că sunt sensibili la informaţiile sociale imediat perceptibile, cum ar fi direcţia privirii, expresia facială sau tonul vocii. Cu toate acestea, copiii folosesc aceste semnale perceptibile şi pentru a infera faptul că oamenii experimentează stări psihologice, cum ar fi atenţia, intenţia şi dorinţa, care nu sunt vizibile.

Evaluarea abordării axate pe cunoştinţele de bază

Criticii abordării axate pe cunoştinţele de bază au argumentat că metodele de studiere a competenţelor cognitive la copii nu sunt adecvate (vezi Haith şi Benson, 1998) sau pot duce la rezultate înşelătoare (Cohen şi Marks, 2002). Studii care arată că copiii mici înţeleg principii fizice sau numerice de bază pot fi dificil de reprodus (Wakeley *et al.,* 2000).

Teme de gândire şi de discuţie Credeţi că ar fi posibil să integraţi diversele abordări ale dezvoltării cognitive - etapele lui Piaget, abordările socioculturale ale lui Vîgotski şi altele, teoria procesării informaţiei şi teoria minţii - într-o teorie unificată? De ce sau

Alţii şi-au exprimat scepticismul cu privire la ceea ce înseamnă să spui despre cunoaştere că este construită în creierul uman (Elman *et al.,* 1996). Creierul este extrem de plastic sau flexibil la naştere, după cum am discutat în capitolul 6. De aceea, este improbabil ca neuroni specifici să fie meniţi prin codul nostru genetic să reprezinte cunoaşterea ca atare. Mai mult, unele studii ridică întrebări cu privire la ceea ce înseamnă să spui că nou-născuţii „cunosc” despre obiecte. De exemplu, în faţa sarcinii de soliditate a lui Spelke, în care o minge cade în spatele unui ecran pe unul dintre cele două rafturi, copiii de 2 ani nu pot

Caseta 8.3. ***Creiere în cu vă: împlinesc jucăriile now-ago promisiunea făcută?***

În ultima vreme, a devenit periculos de la modă să se eticheteze sfaturile educaţionale generale - chiar triviale care nu au o bază în fapte ştiinţifice, drept „învăţare la nivelul creierului". De exemplu, descoperirile despre proliferarea rapidă a sinapselor în creierul copiilor mici au dus la speranţa că potenţialul cognitiv poate fi sporit predându-le copiilor vocabular şi fapte fundamentale cu ajutorul materialelor audiovizuale. Dar susţinătorii acestor programe de educaţie timpurie au trecut în mod convenabil cu vederea lipsa dovezilor empirice directe ce leagă procesele neurobiologice şi de învăţare (Stern, 2005, p. 745). Mişcarea învăţării la nivelul creierului care a cuprins învăţământul a devenit o preocupare societală pe măsură ce părinţi bine intenţionaţi dau fuga să găsească cea mai bună modalitate de a le oferi copiilor un avans în învăţare. Alimentaţi de descoperirile cu privire la capacitatea copilului în percepţie, cantitate şi limbaj şi de cercetări axate pe creier, părinţi şi educatori caută modalităţi de a spori competenţele copiilor înainte de a fi prea târziu - înainte ca proverbiala fereastră a învăţării să se închidă la vârsta de 3 ani. Companiile de jucării au fost perfect poziţionate pentru a calma temerile părinţilor - pentru a oferi ceea ce un faimos jucării a lansat ca fiind „amplificatori ai creierului copilului".

pe baza unei ştiinţe exagerate şi uneori neîntemeiate. Şi aşa a început totul... în trecut, raioanele cu jucării erau pline de costume, cuburi lego, jucării şi plastilină de modelat. Astăzi, aceleaşi raioane răsună şi clipesc, pline de suporturi electronice de învăţare, jocuri video, DVD playere şi aşa-zise jucării educaţionale. în 2004, National Retail Federation s-a lăudat cu vânzări la aceste jucării atingând sute de miliarde de dolari. Şi mulţi dintre aceşti dolari au fost cheltuiţi pe jucării menite să sporească inteligenţa copiilor mici şi a preşcolarilor, în ciuda lipsei de dovezi care să sugereze că umplând mintea copiilor cu fapte cete ZBp3C6so - de cap se traduce printr-o învăţare până de înţeles. De fapt, unele jucării chiar pretindeau că măresc inteligenţa nou-născuţilor, o promisiune cel puţin nejustificabilă în termeni ştiinţifici. Cu toate acestea, dorinţa pentru aceste produse a fost palpabilă. în 2002, Genius Products Inc., producătorii articolelor Baby Genius, au anunţat o sporire cu 81% a profitului brut. în acelaşi an. Baby Einstein de la Disney a adus 17 milioane de dolari din vânzări, faţă de anul precedent, cu 13 milioane. Aşa cum industria de maşini folosea sexul pentru a vinde maşini, industria jucăriilor a început să

copiii drept recipiente goale sarcina noastră fiind să le umplem capetele cu fapte. În această oră; postskinneriană, postpiagetiana. Nou-născuţii şi copiii mici sunt văzuţi drept exploratori activi ai mediului lor - descoperitori capabili care se angajează într-un proces de învăţare semnificativ. Copiii pătrund în lume având cunoştinţe de bază. Lumea lor nu este cea a lui William James. „înfloritoare, zumzaitoare, confuza", ci mai degrabă una plină de obiecte discrete care se deplasează de-a lungul unor traiectorii, a unui limbaj aproape crescut pe măsura capacităţilor copiilor şi a chipurilor şi interacţiunii sociale. Plecând de la aceste idei, copiii se află în poziţia de a cerceta amănunţit mediul lor înconjurător şi a construi (cu ajutorul mentorilor lor) o concepţie a lumii fizice şi culturale care să semene cu cea a adultului.

Dar apoi vine greşeala - dacă nou-născuţii pot vedea obiectele şi sunt sensibili la gravitaţie de la 8 luni, nu ar trebui să producem jucării care să încurajeze învăţarea fizicii? Dacă ei pot distinge între diferite cantităţi de „chestii" şi ştiu că 1 diferă de 2, nu ar trebui să construim jucării care predau matematică? Dacă sunt sensibili la sunete în toate limbile lumii, nu ar trebui să le oferim jucării care expun copiii la limbaj, astfel încât să devină bi- sau trilingvi prin simpla apăsare a unui buton? Nu construim creiere mai performante şi nlicatii dezvoltăm inteligenţa naturală a copiilor atunci când pornim de la cunoaşterea fundamentală şi o modelăm într-un sistem de învăţământ pedagogic? NU!

Un fapt important este că ştiinţa considera nou-născuţii şi copiii mici ca fiind gata de învăţare şi ca înţelegând conceptele *în context*. Ei descoperă că podeaua sprijină mersul de-a buşilea mergând în patru labe şi, mai târziu, în două. Ei află că blocurile lego vor fi sprijinite într-o structura plasându-le în vârful grămezii şi privind cum se clatină sau cad. Învaţă limba nu auzind în mod pasiv cuvinte izolate sau urmărind un film, ci purtând „conversaţii" cu parteneri interactivi. Învaţă cantitatea cerând mai mult suc sau aşezând o masa pentru trei şi patru persoane. Învăţarea nu înseamnă memorare. Cu toate acestea, jucăriile (şi unele curricule moderne din şcolile noastre) vând învăţarea decontextualizată a faptelor drept cheia reuşitei academice ulterioare. Părinţii au ajuns să creadă despre copiii mici că trebuie să urmărească filme educaţionale, să participe la clase de pregătire specială, să afle fapte şi să folosească programe educaţionale scumpe pentru a le promova bunăstarea şi dezvoltarea intelectuală.

Cum putem remedia situaţia? Când ne amintim că lumea este o sală de clasă virtuală şi că joaca ghidată este cel mai bun profesor, putem

Obiectivul de învăţare 8.5: ***explicarea modului*** ... ***cunoştinţele*** ... ***aspecte ale procesării informaţiilor pot*** ... ***încep cu cunoştinţele de bază***

1. În ce sens cunoaşterea fundamentală este o abordare biologică la înţelegerea dezvoltării cognitive?
2. Ce cunoaştere specifică a mediului fizic posedă copiii şi cum ştim acest lucru?
3. Ce înţeleg copiii despre comportamentul uman şi stările psihologice?
4. Ce roluri joacă atenţia împărtăşită şi răsplata socială în dezvoltarea cunoaşterii fundamentale la nou-născuţi?

Teoria minţii

Obiectivul de învăţare 8.6
Descrieţi cum îşi dezvoltă copiii o teorie a minţii.

Teme de gândire şi de discuţie Dacă unei persoane i-ar lipsi cunoaşterea încorporată într-o teorie a minţii, cum ar fi afectate interacţiunile cu alţi oameni?

Teoria minţii Gânduri şi credinţe cu privire la lumea mentală

Credinţă falsă Realizarea a faptului că oamenii au credinţe care nu sunt adevărate; ce semn că un copil posedă o teorie a minţii

Deşi realizările sociocognitive din pruncie sunt impresionante, ele diferă în mod semnificativ de înţelegerea matură a celorlalţi oameni de către adulţi. Adulţii înţeleg despre comportamentul uman că este ghidat nu numai de sentimente şi dorinţe, dar şi de *credinţe* - reprezentări mentale ale lumii înconjurătoare. Credinţele pot fi corecte sau incorecte asupra realităţii. De exemplu, aţi putea crede că ... cerealele se află pe masa din bucătărie deoarece vă amintiţi că le-aţi pus acolo, dar această credinţă ar putea fi falsă dacă sora dumneavoastră le-a mutat sau dacă aţi uitat că le-aţi lăsat în maşină. Psihologii folosesc sintagma teoria minţii referindu-se la înţelegerea de către copii a lumii mentale. Îşi dau seama copiii că lumea mentală este diferită de cea fizică? ... îşi dau ei seama că, în pofida acestei

90% copil şi 10% jucărie, şi nu invers. Am evita jucăriile care îi determină pe copii să găsească acel răspuns corcct caro .,să completeze spaţiile goale ". De ce am tace aceste lucruri? Deoarece JOACĂ = ÎNVĂŢARE. iar cercetarea de la primnle progrese în citire şi matematică sugerează cu fermitate că aşa esto (Hirsh-Pasek şi Golinkoff, 2003; Singer, Golinkoff şi Hirsh-Pasek. 2006). Copiii care învaţa prin joacă se descurcă mai bine la şcoală şi pe plan social. Ca membri ai generaţiei „Google '. copiii din secolul XXI vor avea faptele la degetul lor mic. Nu au nevoie sa fie hrăniţi *cu* informaţii prin intermediul jucăriilor. Trebuie să se joace şi sâ devină rezolvatori de probleme şi gânditori creativi. Nenumărate lecţii de ştiinţa îi aşteaptă pe copiii care se joacă în curtea din spate să exploreze muşuroaiele de furnici şi firele de iarbă. Lecţiile de matematică abundă atunci când copiii împart tortul primit la ziua de naştere şi separă grămezile de nuci şi fructe. Cutiile de carton din magazinele locale oferă seturi de pe hârtie de desen oferă lecţii de textură. Blocurile ■ lego şi construirea de jucării contribuie la cunoaş-. terea fizicii. Iar sertarele cu costume, păpuşile, mingile roşii de cauciuc, cărţile, creioanele, acua- relele, instrumentele ritmice, toate le permit copiilor să inventeze şi să descopere.

A sosit vremea să eliminăm prăpastia dintre ceea. ce putem învăţa din ştiinţa dezvoltării copilului şi a dezvoltării creierului şi tipurile de jucării pe care. le cumpărăm pentru copiii mici. Pentru a-i pregăti *cu adevărat* pe copii pentru viitorul ior în societatea noastră globală, trebuie să nu ignorăm datele şi modalităţile prin care copiii învaţă cel mai bine. Trebuie să inventăm jucării care pot fi asamblate în mai multe feluri şi care servesc drept recuzită, pentru creativitatea copiilor. învăţarea se face cel mai bine în contexte semnificative, nu când copiilor li se servesc porţii de „Fact *Food".* Jucăriile bune sunt accesorii care fac interacţiunile zilnice: mai amuzante şi extind graniţele experienţelor, obişnuite ale copiilor. Jucăriile bune construiesc în mod natural abilităţi sociale, competenţe de, învăţare şi dezvoltă gândirea.

nu celei iniţiale, credinţa falsă. în cazul copiilor de 4 ani, e mai probabil să înţeleagă că pot avea o credinţă falsă şi că o reprezentare se modifică deşi realitatea rămâne aceeaşi, precum şi să realizeze că alţii pot avea credinţe false în sarcinile cu ascunderea bilei sau cutia cu creioane (Astington şi Gopnick, 1988).

Unii au susţinut că înţelegerea de către nou-născuţi şi copiii mici a altora ca fiinţe sociale şi apoi ca fiinţe mentale este sprijinită de sistemele de cunoştinţe de bază (vezi Baron-Cohen, 1995; Leslie, Friedman şi German, 2004). înţelegerea socială are o valoarea adaptivă şi capacitatea pentru teoria minţii poate fi inferată din evoluţie (Povinelli şi Giambrone, 2001). Teoreticienii cunoaşterii fundamentale cred că, aşa cum oamenii au evoluat într-o specie extrem de socială, ne-am dezvoltat şi un sistem de cunoaştere specializat unic, care sprijină interacţiunea socială (Baron-Cohen, 1995). Indivizii care înţeleg mai bine gândurile şi motivaţiile celorlalţi ar avea un avantaj adaptiv asupra celor care nu reuşesc să facă

Problemele de distingere între aparenţă şi realitate nu sunt limitate la tărâmul vizual. Copiii ajung să-şi dea seama şi că sunetele, mirosurile şi atingerile pot fi uneori înşelătoare, dând o impresie falsă cu privire la sursa lor (Flavell, Flavell şi Green, 1983 ; Flavell, Green şi Flavell, 1989). Copiii trebuie să înţeleagă că oamenii, la fel ca obiectele, pot avea înfăţişări înşelătoare - de exemplu, pot părea drăguţi, când de fapt sunt meschini (Flavell et al., 1992). Abilitatea de a face asemenea distincţii nu este însă completă la vârsta de 6 ani. Rămânem circumspecţi în privinţa posibilităţii de a fi păcăliţi de aparenţele înşelătoare. Dar copilul preşcolar face progrese majore în stăpânirea acestui tip important de cunoaştere (Flavell, 1986).

Ambele sarcini, a falsei credinţe şi a aparenţei-realitate, sunt bazate pe realizarea faptului că reprezentările mentale pot fi diferite de realitatea fizică. Dar astfel de sarcini sunt bazate şi pe înţelegerea faptului că realitătile mentală şi fizică sunt interconectate. Cu alte cuvinte, ceea ce credem este ulterior experienţei.

Competenţele metacognitive. Copiii mai mici nu percep bine relaţia dintre lumile fizică şi mentală, parţial deoarece conştientizarea lor metacognitivă cu privire la propriile procese ale gândirii este limitată. Înţelegerea activităţilor mentale ale altora de către copiii mici este tot incompletă. De exemplu, copiii de 3 ani înţeleg că o persoană care s-a uitat într-o cutie ştie ce conţine aceasta, dar o persoană care se află doar în aceeaşi cameră cu cutia nu ştie. Cu toate acestea, probabil copiii de 3 ani nu vă pot spune cum au aflat ce este în cutie - dacă au aflat acest lucru prin vedere ori atingere sau li s-a spus (O'Neill şi Chong, 2001). Întrebaţi cum pot să determine culoarea unui obiect nevăzut, copiii de 3 ani ar putea încerca să afle acest lucru mai degrabă atingându-l decât uitându-se la el (O'Neill, Astington şi Flavell, 1992). Copiii de 4 şi 5 ani ar putea spune că au ştiut dintotdeauna un fapt pe care tocmai l-au învăţat (Taylor, Esbenson şi Bennett, 1994). Aceste rezultate sugerează că dezvoltarea competenţelor metacognitive joacă un rol important în dezvoltarea teoriei minţii la copii.

Două concluzii generale pot fi trase din studiile despre înţelegerea de către copii a originilor credinţei (Miller, 2000). În primul rând, în perioada preşcolară au loc realizări importante. La 5 ani, majoritatea copiilor au o înţelegere de bază a modului cum experienţa duce la credinţă. Conform celei de-a doua concluzii, copiii nu se nasc având această cunoaştere, ci trebuie să o dobândească. Spre deosebire de abordările axate pe cunoştinţele de bază, înţelegerea dezvoltării teoriei minţii depinde de semnificaţia învăţării şi dezvoltarea expertizei.

Evaluarea teoriei minţii. Dobândirea unei teorii a minţii este un proces de dezvoltare extins. În plus, limitările generale ale procesării informaţiei pot mai degrabă masca decât promova adevărata înţelegere a stărilor mentale ale altora de către copii (Leslie *et al.*, 2004; Onishi şi Baillargeon, 2005). Efectele inhibiţiei, competenţelor verbale şi învăţării asupra dobândirii unei teorii a minţii de către copii trebuie luate şi ele în

Impactul competenţelor cognitive asupra teoriei minţii

Asemenea conştientizării metacognitive a copilului, înţelegerea activităţilor mentale ale celorlalţi oameni poate fi văzută ca un corp specific de cunoştinţe ce trebuie achiziţionate de copil prin experienţă. Copiii care participă în activităţi ce sprijină învăţarea despre teoria minţii tind să treacă sarcinile credinţei false mai devreme decât copiii care se angajează în mai puţine astfel de activităţi. învăţarea în contexte sociale, abilităţile de reprezentare şi competenţele metacognitive sunt influenţe cognitive care afectează dobândirea de către copii a unei teorii a minţii.

Învăţarea în contexte sociale. Aşa cum ar fi prezis Vîgotski, limbajul şi joaca le furnizează copiilor surse importante de informaţii despre teoria minţii. De exemplu, copiii care sunt instruiţi în limbajul stărilor mentale (de exemplu, Mary a crezut că Fred s-a dus acasă) se descurcă mai bine la sarcinile falsei credinţe decât cei care nu au fost instruiţi (Hale şi Tager-Flusberg, 2003). În mod similar, copiii din culturile peruviene tradiţionale care vorbesc Quechua, o limbă din care lipsesc termenii referitori la stările mentale, se luptă cu sarcinile falsei credinţe, până la vârsta de 8 ani (Vinden, 1996). În mod similar, copiii surzi care învaţă limbajul semnelor abia când încep şcoala dobândesc o înţelegere a teoriei minţii mai târziu decât copiii surzi care au învăţat limbajul semnelor de la naştere (Peterson, Wellman şi Liu, 2005). Jocul simulat furnizează o altă sursă de informaţii despre credinţe şi stări mentale. Când copiii participă la un joc simulat, creează în mod deliberat situaţii despre care ştiu că nu sunt reale. Mai mult, un joc reuşit presupune ca toţi copiii implicaţi să împărtăşească aceeaşi reprezentare mentală a situaţiei de joc. Copiii care participă mai des la jocul simulat demonstrează competenţe mai sofisticate pentru teoria minţii (Astington şi Jenkins, 1995).

Abilităţile de reprezentare. Teoria

Trimiteri la alte capitole

În capitolul 7, aţi citit despre cât de dificil le este copiilor mici să reţină simultan două lucruri, cum ar fi înălţimea şi adâncimea unui pahar cu lichid. Aici veţi afla posibila legătură dintre această dificultate şi distincţia aparenţă-realitate, precum şi teoria minţii care se dezvoltă la copii.

Distincţia aparenţă-realitate
Realizare a faptului că obiectele ar putea să nu fie ceea ce par, ca semn că un copil posedă teoria minţii.

Obiectivul de învăţare 8.6: *descrierea modului în* y " '
care copiii îşi dezvoltă o teorie a minţii. ***erihcaţl-vă cunoştinţele...***

1. Cum ne ajută sarcina falsei credinţe să studiem înţelegerea lumii mentale de către copii ?
2. Ce putem învăţa despre teoria minţii de la copiii cu „cecitate psihică” ?
3. Ce progrese cognitive şi competenţe de procesare a informaţiei afectează achiziţionarea unei teorii a minţii de către copii ?
4. Ce ne spun studiile cu privire la distincţia aparenţă-realitate şi legătura experienţă- -credinţă despre teoria minţii a copiilor ?

Caseta 8.4. ***Modelul contoxtuai al procesării informaţiilor***

Copilul se naşte cu predispoziţii de a aduna anumite tipuri de informaţii din mediul înconjurător. Părinţii, profesorii şi colegii expun copilul la o cunoaştere adecvată cultural.

Rezumatul capitolului 8

Obiectivul de învăţare 8.1
Definirea abordării axate pe procesarea informaţiilor şi descrierea celor trei metode de studiere a procesării informatiilor

1. Care sunt scopurile abordării cogniţiei axate pe procesarea informaţiei?
2. Cum reflectă abordarea axată pe procesarea informaţiei metafora legată de computer?
3. Care sunt punctele forte şi limitările conexionismului în abordarea axată pe procesarea informaţiei?
4. Ce putem învăţa din studiile microgenetice ale cogniţiei"

Scopul ***abordării axate pe procesarea informaţiilor*** este specificarea paşilor prin care mintea transformă inputurile senzoriale în outputuri cognitive sau comportamentale.

Psihologii au observat cum ***computerele*** pot transforma sistematic o varietate de inputuri într-o varietate de outputuri. Pentru aceasta, computerele au nevoie de programe precise, care să specifice fiecare pas al transformării. Teoreticienii procesării informaţiei au văzut în computerul digital o metaforă utilă pentru mintea umană.

Abordarea conexionistă a permis înţelegerea a nenumărate aspecte ale dezvoltării cognitive, inclusiv percepţia nou-născutului, permanenţa obiectelor, conceptele operaţionale concrete ale lui Piaget, învăţarea categoriilor şi limbajul. Cu toate acestea, folosirea conexionismului ca unealtă pentru înţelegerea cogniţiei a primit şi critici. Similitudinile dintre astfel de reţele şi creierul uman sunt adesea exagerate, iar sistemele conexioniste necesită întotdeauna sute sau chiar mii de testări pentru a învăţa sarcini simple. Aceste modele nu experimentează niciodată momentele revelatoare de tip „evrika! ” raportate de oameni, în care un răspuns devine deodată limpede.

Acestea sunt cele cinci chestiuni cu privire la schimbarea cognitivă pentru care ***tehnicile microgenetice*** pot furniza date valoroase: mai întâi, calea schimbării

O b i e

1. Care este modelul stocării în memorie în abordarea axata pe informaţiHor?

În ***modelul stocării în memorie***, informaţia intră mai întâi în registrul senzorial, unde se păstrează o imagine literală a stimulului, dar numai pentru câteva milisecunde. Informaţia trece apoi în memoria pe termen scurt sau memoria de lucru, centrul procesării active şi conştiente. Deşi informaţiile rămân de obicei în

secunde, diferite strategii pot prelungi această durată. în cele din urmă, informaţia poate fi transferată în memoria pe termen lung, unde poate rămâne pe termen nedefinit. A stoca informaţii în memoria pe termen lung reprezintă un scop atunci când trebuie învăţate noi informaţii.

2. Ce tipuri de memorie sunt prezente în pruncie şi prin ce diferă eie?

în ***memoria evenimenţială,*** copiii dezvoltă scenarii pentru secvenţe de acţiuni familiare sau evenimente de rutină în lumea lor cotidiană. Un scenariu este o reprezentare a secvenţei tipice de evenimente dintr-un context familiar, cum ar fi scenariul „petrecerii cu ocazia zilei de naştere” sau al „excursiei la magazin”. ***Memoria constructivă*** se referă la modurile prin care indivizii interpretează informaţia preluată din lume în termenii cunoaşterii lor preexistente, care afectează ceea ce îşi amintesc. ***Memoria autobiografică*** se referă la memoria pe termen lung, specifică şi personală, despre sine. Copiii au şi capacitatea memoriei de recunoaştere, care este realizarea faptului că un stimul sau un eveniment perceput în prezent a mai fost întâlnit, şi a memoriei reproductive, care se referă la recuperarea unui stimul sau eveniment din trecut atunci când nu este prezent perceptual.

3, Cum studiază cercetătorii memoria de recunoaştere şi cea reproductivă la nou- - născuţi şi la copiii mici[7]

Cercetătorii studiază ***memoria de recunoaştere*** prin procedura de obişnuire- -dezobişnuire. Chiar şi nou-născuţii manifestă obişnuire în mai multe feluri, inclusiv vizual, auditiv şi tactil. ***Memoria reproductivă*** este dificil de studiat în pruncie, deoarece copiii nu pot produce rapoarte verbale sau desene pentru a arăta ceea ce-şi amintesc. Cu toate acestea, studii cu privire la imitarea amânată furnizează dovezi convingătoare despre prezenţa memoriei reproductive la nou-născuţi.

4. Cum se modifică memoria pe măsură ce se dezvoltă copiii?

Obiectivul de învăţare 8.3
Descrierea celor trei unelte cognitive care contribuie la dezvoltarea memoriei

1. Ce sunt strategiile mnemonice şi cum contribuie ele ia dezvoltarea memoriei la copii?

O ***strategie mnemonică*** este orice tehnică prin care oamenii reuşesc să-şi amintească ceva. Indivizii folosesc trei strategii bine studiate : repetarea, organizarea şi elaborarea. Repetarea este tehnica spunerii de mai multe ori; organizarea este gruparea în categorii conceptuale; elaborarea este legarea itemilor într-o imagine sau o poveste generală.

2. Ce ne spune cercetarea despre începători şi experţi cu privire la rolul cunoaşterii în dezvoltarea cognitivă?

Când expertiza e mare, şi memoria e mai bună, iar variaţiile în expertiză contribuie la variaţii în memorie. Variaţiile în expertiză contribuie la schimbările în dezvoltare ale memoriei în copilărie. Copiii mai mari posedă o expertiză mai mare pentru majoritatea subiectelor decât copiii mai mici, iar această expertiză mai mare este unul dintre motivele pentru care îşi amintesc mai multe. ***Experţii*** posedă o cantitate mai mare de cunoştinţe şi sunt capabili să-şi reprezinte în memorie nu numai părţi de informaţii individuale, ci şi relaţii

este mare, informaţiile relevante pentru acel domeniu pot fi preluate şi procesate mai rapid, eliberând astfel resursele cognitive pentru alte activităţi.

3, Ce este metacogniţia şi cum contribuie această abilitate ia dezvoltarea memoriei?

Metacogniţia este cunoaşterea despre gândire. Gândirea copiilor despre memorie (metamemorie) se schimbă pe măsură ce ei se dezvoltă. Chiar şi copiii mici realizează că există memorie. La vârsta de 5 sau 6 ani, majoritatea copiilor îşi dau seama că itemii familiari sunt mai uşor de reţinut decât cei nefamiliari. Cercetările sugerează că relaţia dintre cunoaştere şi comportament este dificil de demonstrat

Obiectivul de învăţare **8.4**
Analiza abilităţilor şi competenţelor folosite de copii pentru a rezolva probleme şi exemple de aplicare a cercetării la rezolvarea problemelor

---

1. Care sunt competenţele de rezolvare a problemelor ale copiilor[7]

Copiii utilizează două tipuri de ***competenţe pentru rezolvarea problemelor*** : 1) formarea de reguli pentru combinarea informaţiilor şi emiterea unor judecăţi; 2) raţionamentul prin analogie. Modificările evolutive în abilităţile cognitive fundamentale ce afectează memoria şi cunoaşterea contribuie de asemenea la abilitatea de a rezolva probleme.

2. Cum se dezvoltă folosirea raţionamentului pe bază de reguli la copii?

Preşcolarii sunt capabili să ***rezolve probleme pe baza unor reguli,*** dar au câteva limitări clare. La început, copiii pot urma o singură regulă o dată; în cele din urmă însă, apare capacitatea de a urma o regulă de ordin superior, în final, se dezvoltă o abilitate metacognitivă suficientă, care îi permite copilului să reflecteze asupra regulilor pe care le-a învăţat şi să remarce relaţia dintre ele. Termenul ***funcţie executivă*** se referă la aceste capacităţi de rezolvare a problemelor.

3.. Cum se dezvoltă abilitatea copiilor de a raţiona prin analogie?

Unele forme de raţionament analogic, incluzând analogiile verbale, sunt complexe şi se dezvoltă târziu. Cu toate acestea, unele forme sunt evidente încă din primele etape ale dezvoltării. Nou-născuţii sunt capabili să rezolve probleme în situaţii în care rezolvarea problemei este demonstrată de un părinte. Pe măsură ce copiii se dezvoltă, pot recunoaşte relaţii între probleme şi depind, treptat, tot mai puţin de similitudinea perceptuală. în cele din urmă, se dezvoltă cunoaşterea specifică domeniului despre anumiţi itemi şi relaţiile lor.

4, Cum aţi compara teoriile lui R, Case şi R. Siegler cu privire la utilizarea strategiei **de** către copii?

în teoria lui Case, totalul resurselor pentru rezolvarea de probleme disponibile copilului sunt împărţite în două componente : spaţiul de operare şi spaţiul de stocare pe termen scurt. Spaţiul de operare se referă la energia mentală disponibilă, necesară pentru o activitate. Spaţiul de stocare pe termen scurt se referă la resursele necesare copilului pentru a stoca rezultatele obţinute în urma operaţiilor anterioare în timp ce efectuează altele noi. Limitările spaţiului de stocare pe termen scurt contribuie la dificultăţile

5. Care sunt cele patru mecanisme ale schimbării cognitive?

Siegler identifică automatizarea, codarea, construirea de strategii şi selectarea strategiei ca fiind cele patru mecanisme ale schimbării cognitive. ***Codarea*** este identificarea şi folosirea celor mai importante trăsături ale obiectelor şi evenimentelor pentru a forma reprezentări interne. Copiii mici sunt uneori incapabili să codeze informaţii critice. ***Automatizarea*** este procesul prin care, prin practică, competenţa devine automată. Resursele cognitive sunt eliberate şi devin posibile forme mai avansate de rezolvare a problemelor. ***Construirea strategiei*** se referă la ideea conform căreia copiii realizează organizarea inerentă unui set de itemi, sporind astfel eficienţa cu care sunt gestionate informaţiile. în ***selectarea strategiei***, copilul alege strategia care furnizează soluţia optimă. In ambele teorii, practica şi maturizarea biologică contribuie la sporirea eficienţei operaţionale.

6. Daţi câteva exemple; de cercetare cu privire la construirea strategiei, selectarea **strategiei,** bazele cunoaşterii şi meta- cogniţie, aplicată la predarea şi învăţarea clin sistemul

Cercetările în construirea şi selectarea strategiilor de către copii au dat naştere tehnicilor de predare a modului cum se rezolvă probleme simple de artimetică. Deşi un copil ar putea folosi o gamă de strategii pentru a rezolva o problemă, selecţia lor nu este de obicei aleatorie, ci adaptivă la problema respectivă. Deoarece nu toţi copiii vor deţine aceleaşi strategii, profesorii trebuie să fie sensibili la credinţele şi strategiile pe care copiii le aduc în sala de clasă. Cercetările despre experţi şi începători arată că abilitatea experţilor de a identifica o problemă la nivelul conceptual le permite să rezolve problema mai rapid decât începătorii. Scopul educatorilor este să recunoască

Obiectivul de învăţare 8.5 Explicarea modului cum anumite aspecte ale procesării informaţiilor pot începe cu cunoştinţele de bază

1. In ce sens cunoaş- terea fundamentală este o abordare biologică la înţelegerea dezvoltării cognitive'?

Teoreticienii ***cunoaşterii fundamentale*** argumentează că, în unele privinţe, înţelegerea mediului este atât de esenţială pentru supravieţuirea noastră, încât ne naştem cu o cunoaştere (biologică) specializată, strâns interconectată. Cunoaşterea fundamentală este specifică unui domeniu şi îi ajută pe copii să înveţe noi informaţii despre fiecare domeniu rapid şi uşor.

2. Ce cunoaştere specifică a mediului lor fizic posedă copiii şl cum ştim acest lucru?

O ***cunoaştere de bază*** a principiilor care guvernează mediul fizic trebuie construită încă de la început. Această cunoaştere de bază include înţelegerea proprietăţilor de soliditate şi a principiilor continuităţii şi cauzalităţii, în plus, copiii posedă o cunoaştere de bază vizavi de lumea lor socială, incluzând stările psihologice şi intenţiile comportamentale ale indivizilor. Cercetătorii au furnizat dovezi ale acestei cunoaşteri fundamentale în diverse studii.

3. Ce înţeleg copiii despre comportamentul uman şi stările psihologice?

Copiii sunt capabili să înţeleagă ***comportamentul orientat spre un scop*** sau faptul că un anumit comportament are un

raportarea socială, sau căutarea de indicii la alţii despre cum să interpreteze şi să reacţioneze într-o situaţie incertă. Precum atenţia împărtăşită, ***raportarea socială*** apare spre sfârşitul primului an de viaţă.

4. Ce roluri joacă atenţia împărtăşită şi raportarea socială în dezvoltarea cunoaşterii fundamentale la nou-născuţi?

În al doilea an de viaţă, copiii încep să facă ***inferenţe despre intenţiile oamenilor*** de a efectua anumite acţiuni, precum şi despre dorinţele lor de a obţine anumite obiecte. Cercetătorii au confirmat faptul că nou-născuţii sunt capabili să infereze acţiunea intenţionată a unui adult, în ciuda faptului că nu au văzut niciodată acţiunile efectuate de alţii. Bebeluşii par să înţeleagă că doar comportamentul uman este intenţional.

5. În ce fel ar putea contribui cunoaşterea fundamentală la dezvoltarea competenţelor de procesare a informaţiei?

Cunoaşterea fundamentală furnizează copilului o cunoaştere de bază a modului de interpretare a comportamentelor umane. Cercetările demonstrează că copiii sunt sensibili la informaţiile sociale imediat perceptibile, cum ar fi direcţia privirii, expresia facială sau tonul vocii. Cu toate acestea, copiii folosesc aceste semnale perceptibile şi pentru a infera

Obiectivul de învăţare 8.6 Descrierea modului în care copiii îşi dezvoltă o teorie a minţii

1. Cum ne ajută analiza falsei credinţe să studiem înţelegerea lumii mentale de către copii?

Înţelegerea ***credinţelor false*** oferă o dovadă clară a faptului că un copil percepe distincţia dintre lumea mentală şi cea nonmentală. În plus, abilitatea de a înţelege credinţele false este un indiciu al faptului că şi copiii mici posedă o teorie a minţii. Când testează copiii la sarcini ale credinţelor false, cercetătorii au posibilitatea să identifice secvenţa din dezvoltare ce apare în abilitatea copilului de a înţelege că poate avea o credinţă falsă şi că o reprezentare se modifică deşi realitatea rămâne aceeaşi.

2. Ce putem învăţa despre teoria minţii de la copiii cu „cecitate psihică"?

Cercetătorii sugerează că copiilor cu ***autism*** (cecitate psihică) le lipseşte un sistem de cunoştinţe de bază sau că acesta nu este suficient de dezvoltat. De aceea ei tind să eşueze la rezolvarea problemelor falsei credinţe.

3. Ce progrese cognitive şi competenţe de procesare a informaţiei afectează achiziţionarea unei teorii a minţii de către copii?

Învăţarea în ***contexte sociale, abilităţile de reprezentare*** şi

4. Ce ne spun studiile cu privire la distincţia aparenţă-reaiitate şi legătura experienţă-credinţă despre teoria minţii a copiilor?

Distincţia aparenţă-reaiitate constituie baza pentru a distinge între modul cum sunt lucrurile şi modul în care par ele să fie. Sarcinile de aparenţă- -realitate sunt bazate pe înţelegerea faptului că realităţile mentală şi fizică sunt interconectate. Cu alte cuvinte, ceea ce credem este ulterior experienţei. Abia la vârsta de patru ani copiii reuşesc să

Capitolul 9.

Inteligenţa şi şcolarizarea

INTELIGENŢA: TESTELE IQ ŞI ABORDAREA PSIHOMETRICĂ

Obiectivul de învăţare 9.1. Explicarea felului în care este definită şi măsurată inteligenţa în mod tradiţional Măsurarea inteligenţei

• *Stanford-Binet* • *Scalele Wechsler* • *Alte teste de inteligenţă pentru copii*

Evaluarea testelor de inteligenţă

DIFERENŢE INDIVIDUALE ŞI DE GRUP ÎN CEEA CE PRIVEŞTE IQ-UL **Obiectivul de învăţare 9.2.** Identificarea factorilor care influenţează diferenţele individuale şi de grup în ceea ce priveşte IQ-ul

Influenţe genetice *versus* influenţe ale mediului asupra scorurilor IQ individuale

Conceptul de *eritabilitate*

Factori care influenţează performanţa la testele IQ

• *Genetica* • *Influenţele culturale în cadrul testelor* • *Influenţa mediului*

Aplicaţii: *Diminuarea pericolului stereotipizării la populaţiile aparţinând unei minorităţi*

CONCEPŢII ALTERNATIVE DESPRE INTELIGENŢĂ

Obiectivul de învăţare 9.3. Identificarea unor concepţii alternative despre inteligenţă Abordări evoluţioniste

Teoria triarhică a inteligenţei elaborată de Stcrnberg Teoria inteligenţelor multiple elaborată de Gardner Talentul şi creativitatea

ŞCOLARIZAREA: VARIAŢII ŞI EFECTE

Obiectivul de învăţare 9.4. Evaluarea diferitelor aspecte ale experienţei de şcolarizare şi a modului în care afectează acestea dezvoltarea cognitivă Cultura şi efectele cognitive ale şcolarizării Organizarea socială a predării

• *Expectanţele profesorului* • *Mărimea clasei şi mărimea şcolii* • *Tranziţiile şcolare* ■ *Eficienţa şcolii* • *Şcolarizarea ca mezosistem*

Cercetare şi societate: *Cultura, şcolarizarea şi mintea* Gruparea în funcţie de aptitudini

• *Gruparea pe clase* • *Clasele separate pe sexe*

Abordarea integratoare şi incluziunea: predarea în cazul elevilor cu nevoi speciale

Motivaţia de a învăţa

• *Motivaţia de a reuşi* • *Motivaţia intrinsecă şi motivaţia extrinsecă* • *Alţi factori asociaţi cu* Discuţii: *Discuţii cu un educator din învăţământul special*

CULTURĂ, DIVERSITATE ŞI ŞCOLARIZARE
Obiectivul ds invăţare 9.5. Identificarea modurilor în care mediile culturale şi socloeconomice ale copiilor ar putea afecta experienţa şcolara

t-triicitatea
Statutul socioeconomic Puţină prevenire: educaţia compensatoare
* *Abecedarian Project* • *Head Start* Cultura, clasa şi performanţa şcolară

iV legem cei mai inteligenţi copii, cei cu cel mai mare potenţial, iar apoi îi trimitem sâ pască caprele", explică Johnson Kinyago, un păstor masai din Kenya. „Este nevoie \de creier ca să identifici fiecare animal, să găseşti apă şi să alungi hoţii de vite. Şcoala este pentru cei care sunt mai puţin ageri."

Nu este greu de înţeles motivul pentru care şcolile bazate pe modelul atât de prevalent în societăţile industrializate le-ar putea părea irelevant unor masai, unul dintre puţinele grupuri nomade care au mai rămas în Africa de Est. în mod tradiţional, aceşti păstori îşi urmează vitele din loc în loc, ridicând tabere temporare, iar şcolarizarea pe care pun preţ este cea necesară pentru modul lor de trai nomad. Astăzi, au început totuşi să apară schimbări în acest mod de viaţă tradiţional. Masaii nu deţin suficient pământ ca să întreţină toată această populaţie, iar anii de secetă au împuţinat cirezile de vite, astfel încât mulţi oameni au ajuns să depindă de ajutoarele constând în alimente. Unii masai cred că şcolarizarea formală a devenit necesară. Pentru masai, modificările mediului determină necesitatea de a schimba conţinutul şcolarizării. Probabil că odată cu aceste transformări vor avea loc şi anumite schimbări ale concepţiei despre industrializate, definiţia inteligenţei este strâns legată de şcolarizarea formală. După cum veţi vedea, bine-cunoscutul test IQ a fost formulat pentru a evalua succesul şcolar, însă inteligenţa, chiar şi în culturile industrializate, poate fi definită în diverse moduri. Acest capitol explorează conceptele asociate cu inteligenţa, precum şi funcţiile şi rolurile procesului de educaţie formală. Indiferent cum este definită inteligenţa, rămâne o întrebare critică: cum o măsurăm? A recunoaşte un comportament inteligent atunci când îl vedem este ceva, dar aceasta nu e o soluţie acceptabilă la şcoală sau la locul de muncă. Astfel, în psihologia inteligenţei se pune mult accent pe evaluare. în plus, dintr-o perspectivă contextuală, inteligenţa are sens în relaţie cu anumite contexte definite cultural cum ar fi, în cazul societăţilor occidentale moderne, şcolarizarea. Astfel, în partea a doua a acestui capitol,

Inteligenţa: testele !G şi abordarea psihometrîcă

Obiectivul de învăţare 9.1
Explicaţi cum este definită şi măsurată inteligenţa în mod tradiţional.

Definiţiile tradiţionale ale inteligenţei se bazează pe psihometrie, ideea că nivelurile de inteligenţă pot fi identificate cu ajutorul trăsăturilor sau al seturilor de trăsături prezente Ia anumiţi oameni într-o măsură mai mare decât la alţii. Abordarea psihometrică a dus la apariţia testelor de inteligenţă standardizate folosite astăzi în şcoli. Scopurile testării sunt identificarea şi evaluarea acestor trăsături astfel încât diferenţele dintre indivizi să poată fi descrise ca măsuri ale inteligenţei.

Psihometrie
Conceptualizare a inteligenţei care caută să identifice trăsătura ori setul de trăsături ce caracterizează anumiţi oameni într-o măsură mai mare decât pe alţii astfel încât să poată fi descrise diferenţele dintre indivizi.

inteligenţă generală
Conform iui Spearman, singurul factor comun (g) care stă la baza tuturor comportamentelor inteligente.

Abordarea psihometrică se bazează în mare parte pe o lucrare a psihologului şi statisticianului britanic Charles S pe arman (1927). El a sugerat că, deşi oamenii pot manifesta diferite tipuri de comportamente inteligente, cum ar fi gândirea matematică sau înţelegerea vorbirii, există un factor comun care stă la baza tuturor comportamentelor inteligente. El a numit acest factor comun „g”, pentru a indica faptul că era vorba despre inteligenţa generală, necesară pentru o bună performanţă în orice domeniu. Dacă un test de inteligenţă ar măsura inteligenţa generală, atunci orice corelaţii imperfecte între itemi ar reflecta inteligenţa specifică sau „s”, necesară pentru un anumit item.

Inteligenţă specifică
Conform lui Spearman, tipurile de inteligenţă de care este nevoie pentru a avea succes într-o anumită sarcină ori situaţie.

Inteligenţă cristalizată
Conform lui Cattell, abilităţile pe care le dobândim din experienţă, inclusiv informaţiile generale şi normele sociale.

inteligenţă fluidă
Conform lui Cattell, inteligenţa care se presupune că este înnăscută sau influenţată biologic, cum ar fi viteza de procesare.

Spearman a considerat că „g” este

încadrează în această categorie şi care întâmpină dificultăţi să se ridice la înălţimea aşteptărilor potrivite vârstei lor în activităţile de zi cu zi sunt consideraţi retardaţi mental. Cei 2% din populaţie ale căror scoruri depăşesc 130 sunt consideraţi supradotaţi.

Scalele Wechsler. Au fost concepute şi teste alternative la Scala de Inteligenţă Stanford-Binet. Cel mai frecvent se utilizează seria de teste create de David Wechsler. Acestea includ WIPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Scala de Inteligenţă Wechsler pentru Preşcolari şi Elevi de Şcoală Primară, vizând copii între 4 şi 6 ani şi jumătate); WISC-III şi WISC IV (Wechsler Intelligence Scale for Children - Scala de Inteligenţă Wechsler pentru Copii - vizând copiii cu vârste cuprinse între 6 şi 16 ani); şi WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale - Scala de Inteligenţă Weschler pentru Adulţi, creată pentru cei peste 16 ani).

Printre schimbările pe care le-a făcut Wechsler în WISC-III se numără împărţirea testului în două secţiuni: *Verbal* şi *Performanţă.* Wechsler a adăugat secţiunea dedicată performanţei pentru a evalua indivizii ale căror aptitudini verbale erau defectuoase, fără a exista un deficit general în ceea ce priveşte inteligenţa (cum ar fi elevii cu tulburări ale citirii). Itemii de pe subscalele privind performanţa se bazau foarte mult pe abilităţile vizual-spaţiale şi pe logica nonverbală. De exemplu, în cadrul unui subtest cu cuburi colorate, copiilor li s-a arătat un desen şi li s-a cerut să îl reproducă folosind cuburi în două culori. În WISC-IV au fost realizate şi alte schimbări semnificative pentru a pune mai mult accent pe procesele cognitive mai degrabă decât pe rezultate, cum ar fi capacitatea de rezolvare a problemelor. IQ Verbal şi IQ Performanţă au fost eliminate. În schimb, testul este împărţit în zece subscale, vizând informaţii din patru domenii complexe: verbal, perceptual, memoria de lucru şi viteza de procesare.

Alte teste de inteligenţă pentru copii. Bateria Kaufman de Teste de Evaluare pentru Copii sau KABC-II (Kaufman Assessment Battery for Children - Kaufman şi Kaufman, 2004) marchează un efort explicit de a include diversitatea culturală şi nepărtinirea culturală în construirea şi administrarea unui test. KABC-II încearcă astfel să răspundă unei vechi critici la adresa testelor de inteligenţă tradiţionale - că astfel de măsurători pot discrimina copiii din familii sărace aparţinând unei minorităţi. KABC-II examinează abilităţile generale cognitive, inclusiv procesarea vizuală, gândirea fluidă, memoria pe termen scurt, precum şi stocarea şi accesarea informaţiilor pe termen lung.

Cel mai cunoscut instrument de măsură a dezvoltării sugarilor este reprezentat de Scalele Bayley (Bayley Scales of Infant Development II - Bayley, 1993). Deloc surprinzător, testele de inteligenţă pentru sugari tind să pună accent pe aptitudinile senzorimotoare, spre deosebire de

Măsurarea inteligenţei

Teme de gândire şi de discuţie Există un tip fundamental de inteligenţă la care se recurge în rezolvarea sarcinilor sau sunt mai multe tipuri de inteligenţă diferite? Cât din inteligenţa dumneavoastră se datorează experienţei şi cât este moştenită?

Cum este măsurată inteligenţa şi cum este ea folosită în calitate de concept? Alfred Binet şi Theodore Simon au conceput primul test de inteligenţă, la Paris, în 1905. Binet şi Simon fuseseră angajaţi de ministrul francez al învăţă-mântului pentru a dezvolta un test care să le poată fi aplicat copiilor care aveau probleme la învăţătură. Scopul era să se distingă între copiii care erau capabili, poate cu puţin ajutor suplimentar, să aibă reuşită şcolare şi cei ce pur şi simplu nu erau îndeajuns de deştepţi ca să facă faţă programei obişnuite. Odată identificat acest din urmă grup, aceşti copii puteau fi mutaţi în clase speciale, având astfel de câştigat. Acest tip de identificare pe baza scorurilor obţinute în urma testului a devenit controversată în ultimii ani (Dornbusch, Glasgow şi Lin, 1996), dar iniţial a avut un scop umanitar (Slavin, 1999 ; Stipek, 2002).

coeficient de inteligenţă (IQ)
Reprezentare numerică a inteligenţei folosind formula IQ = (vârsta mentală * vârsta cronologică) * 100; această unitate de măsură descrie capacitatea intelectuală a unei persoane [illegible]

Stanford-Binet. Scala de Inteligenţă Stanford-Binet (Roid, 2003) are la bază testul Binet-Simon iniţial. Deşi poate fi utilizată şi în cazul adulţilor, ea este în primul rând un test de inteligenţă pentru copii, aplicabilă oricărei grupe de vârstă peste 1 an. Este o evaluare globală a inteligenţei, menită să genereze un coeficient de inteligenţă (IQ), un scor ce rezumă capacitatea copilului. Şi pune accent pe tipurile de abilităţi verbale şi teoretice care sunt importante la şcoală. Mai precis, actuala versiune a Scalei Stanford-Binet evaluează gândirea cantitativă, cea fluidă

Evaluarea testelor de *inteligenţă*

Se aplică două criterii pentru a determina dacă un test care pretinde că măsoară inteligenţa chiar face acest lucru : fidelitatea şi validitatea. Orice test solid trebuie să dea dovadă de *fidelitate* ; cu alte cuvinte, trebuie să fie repetabil. Dacă s-ar testa IQ-ul unui copil luni şi apoi joi, scorurile ar trebui să fie foarte similare. Dacă IQ-ul copilului nu mai este acelaşi, scorul modificându-se, de exemplu, de la 120 la 100, fidelitatea testului ar trebui sâ fie pusă la îndoială.

Totuşi, scorurile care stabilesc IQ-ul copiilor se modifică în primele etape de dezvoltare. Testele diferă din punctul de vedere al aptitudinilor pe care le evaluează la copiii foarte mici, iar ritmul cu care se dezvoltă copiii diferă, aşa că scorurile pot varia foarte mult în primii ani de viaţă. Cu toate acestea, cam după 4 ani se manifestă o relaţie destul de strânsă între IQ-ul de la această vârstă şi cel de mai târziu, iar această relaţie devine mai puternică pe la mijlocul perioadei copilăriei (Sternberg, Grigorenko şi Bundy, 2001). Pe la 8-9 ani, IQ-ul devine relativ stabil şi deci testele ar trebui să fie caracterizate de fidelitate.

Chestiunea *validităţii* este abordată prin întrebarea : testul măsoară ceea ce îşi propune să măsoare ? Scorurile obţinute la testele de inteligenţă reflectă cu adevărat diferenţele la nivelul inteligenţei ? Sau este posibil să reflecte altceva, cum ar fi modul în care a fost administrat testul, dispoziţia copilului sau diferenţele socioeconomice? Dacă scorurile diferă foarte mult de la un test la altul, atunci validitatea testelor trebuie pusă la îndoială. Dacă un test este valid, atunci într-adevăr măsoară ceea ce îşi propune, ceea ce îi demonstrează seriozitatea. în acelaşi timp, un test fidel nu este neapărat şi valid. Adică, dacă este administrat în mod repetat, s-ar putea obţine aceeaşi evaluare inexactă sau invalidă de fiecare dată.

Cea mai frecventă abordare este determinarea *validităţii de criteriu.* Pentru aceasta, se specifică mai întâi o unitate de măsură externă sau un criteriu al atributului care este evaluat, iar apoi se stabileşte dacă scorurile obţinute în urma testului au legătură cu performanţa în funcţie de acest criteriu exterior. în cazul testelor IQ pentru copii cel mai comun criteriu extern este performanţa şcolară sau rezultatele de la testele standardizate care evaluează cunoştinţele elevilor. Teste precum Stanford-Binet, de exemplu, corelează cu rezultatele la învăţătură (Brody, 1997 ; Neisser *et al.*, 1996 ; Sternberg *et al.*, 2001). Astfel, în medie, cu cât IQ-ul copilului este mai mare, cu atât acesta are rezultate mai bune la învăţătură.

Această capacitate de a prezice aspecte importante ale reuşitei şcolare constituie argumentul validităţii testelor IQ ca instrumente de evaluare a inteligenţei. După cum poate ştiţi, există totuşi şi excepţii în ceea ce priveşte corelaţia dintre IQ şi rezultatele la învăţătură. Sunt copii cu un IQ mare ce au rezultate slabe la învăţătură, precum şi elevi cu IQ-uri sub medie, dar care au note bune. Astfel, cunoscând IQ-ului unui copil, nu se poate anticipa cu certitudine performanţa acelui copil (sau orice altceva).

când majoritatea copiilor americani şi canadieni abia au început să meargă la şcoală. Deopotrivă, testele IQ nu evaluează aptitudinile care sunt importante pentru anumite subgrupuri din cadrul unei culturi, cum ar fi capacitatea de a munci la ferma familiei sau de a face faţă provocărilor vieţii din cartierele sărace ale marilor oraşe.

Teme de gândire şi de discuţie Ce credeţi că ar fi de câştigat şi ce s-ar pierde dacă nu s-ar mai folosi teste IQ?

Obiectivul de învăţare 9.1: *explicarea felului în care este definită şi măsurată inteligenţa în mod tradiţional.* ....-WŢ ; '........[

Verificaţi-vă cunoştinţele...

1. Descrieţi abordarea psihometrică a testelor de inteligenţă.
2. Ce este Scala Stanford-Binet, cum defineşte şi cum măsoară aceasta IQ-ul ?
3. Numiţi trei teste IQ sau de dezvoltare în afară de Stanford-Binet care sunt utilizate frecvent în cazul copiilor.
4. Cum se estimează validitatea testelor IQ ?

Diferenţe individuale şi de grup în ceea ce priveşte IQ-ui

Obiectivul de învăţare 9.2
Identificaţi factorii care influenţează diferenţele individuale şi de grup în ceea ce priveşte IQ-ul.

Jo are norocul de a avea părinţi foarte inteligenţi şi educaţi care i-au oferit un mediu bogat şi stimulator de când s-a născut. I-au citit lui Jo, i-au cântat, au vorbit cu el, s-au jucat cu el, l-au încurajat să picteze, să deseneze, să alerge, să sară şi să exploreze toate lucrurile incitante pe care le oferă lumea. Chris are o mamă iubitoare, dar mai puţin inteligentă ce munceşte în trei locuri doar ca să le asigure un acoperiş deasupra capului. Foarte rar îi mai citeşte lui Chris, care creşte într-un mediu prea puţin stimulator din punct de

Influenţe genetice versus *influenţe ale mediului asupra scorurilor IQ individuale*

în ce măsură inteligenţa unui individ are legătură cu inteligenţa părinţilor săi biologici ? în ce măsură inteligenţa unui individ are legătură cu mediul în care a crescut ? După cum aţi văzut în capitolul 3, se folosesc trei tipuri de studii pentru a răspunde la aceste întrebări: studii privind familiile, adopţiile şi gemenii. Studiile pe familii se folosesc de cunoaşterea gradului de înrudire genetică dintre diferiţi membri ai familiei. Părinţii şi copilul, de exemplu, au 50% dintre gene în comun. Şi fraţii au în medie 50% dintre gene comune. în general, dacă ştim care este relaţia de înrudire dintre doi oameni, cunoaştem în ce grad sunt similari din punct de vedere genetic şi putem apoi să vedem dacă similarităţile la nivelul IQ-ului au vreo legătură cu cele genetice. în capitolul 3 am menţionat că anumite studii au descoperit corelaţii moderate între scorurile IQ ale părinţilor şi copiilor (0,50), precum şi între cele ale fraţilor (0,55). Cu cât gradul de înrudire este mai mic, scad şi corelaţiile la nivelul IQ-ului, în cazul verilor primari existând o corelaţie de doar 0,26. Remarcaţi totuşi că aceste patternuri pot ft motivate şi de factori de mediu. La urma urmei, fraţii trec de obicei prin experienţe similare, iar părinţii sunt de regulă o parte importantă a mediului în care cresc copiii lor.

Poate vă amintiţi şi faptul că studiile efectuate pe copii adoptaţi permit să se abordeze separat explicaţiile genetice şi cele de mediu pentru similaritatea părinte-copil. Sunt

Trimiteri la alte capitole

în capitolul 3, aţi aflat cum au fost utilizate studiile efectuate pe familii pentru a examina rolul naturii **versus** ***creşterii în dezvoltarea oamenilor. Aici, aflaţi mai multe despre modul în care aceste studii ne ajută să înţelegem influenţele genetice*** **versus** ***influenţe ale mediului asupra scorurilor IQ***

au acces la şcoli bune). Se pare că aceşti factori cresc IQ-ul copiilor care cresc în astfel de medii. în acest fel, studiile pe adopţii oferă dovezi atât ale efectelor genetice, cât şi ale celor de mediu.

Logica abordării bazate pe studii efectuate pe gemeni a fost explicată în capitolul 3. Dacă gemenii monozigoţi sunt separaţi încă de mici şi crescuţi în medii diferite, nu există nici un factor de mediu - în afară de experienţele lor prenatale - care ar putea motiva o dezvoltare similară a acestora. Totuşi, gemenii au gene comune in proporţie de 100 %, aşa că orice corelaţie la nivelul IQ-ului ar oferi dovezi puternice în sprijinul importanţei genelor.



Copiii adoptaţi şi părinţii lor adoptivi tind să aibă IQ-uri peste medie. De ce? Cum evidenţiază studiile pe adopţii interacţiunile genelor şi mediului pentru a explica inteligenţa? (O Rmarmion/Dreamstime.com)

Conceptul de eritabilitate

Studiile vizând familiile, adopţiile şi gemenii duc toate la aceeaşi concluzie : la IQ contribuie şi genele, şi mediul. Cercetătorii care încearcă să determine importanţa relativă a genelor şi a mediului utilizează un set de proceduri statistice pentru a calcula eritabilitatea IQ-ului. Eritabilitatea se referă la proporţia în care variaţia unei trăsături poate fi atribuită variaţiei genetice în cadrul eşantionului studiat. Cu alte cuvinte, este o estimare a măsurii în care diferenţele dintre oameni au la bază

Eritabilitate
Proporţia variaţiei unei trăsături care poate fi atribuită variaţiei genetice din cadrul eşantionului studiat.

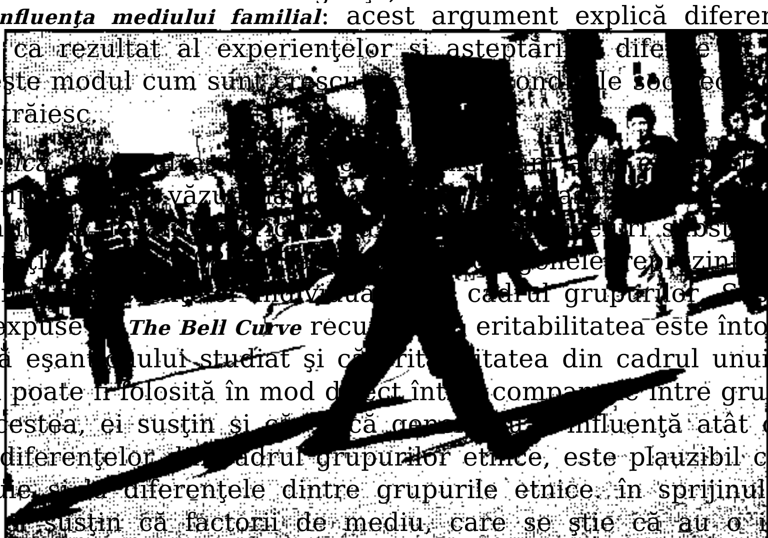
urma publicării volumului ***The Bell Curve*** de Richard Herrnstein şi Charles Murray (1994). Această lucrare influentă a confirmat faptul că datele referitoare la grupuri nu pot fi aplicate la nivel individual şi a recunoscut că există mulţi afroamericani care obţin scoruri mai mari decât americanii albi. Totuşi, autorii au conchis că aceste mari diferenţe de grup - adesea de 15 puncte sau chiar mai mult la un test IQ, echivalentul unei deviaţii standard de 1 sau mai mare (Loehlin, 2000) - sunt parţial ereditare la nivelul populaţiei (Herrnstein şi Murray, 1994).

Implicaţiile acestei concluzii, indiferent dacă este sau nu justificată din punct de vedere ştiinţific, nu trebuie subestimate. Dacă disparitatea rasială dintre copiii americani albi şi cei afroamericani este genetică, ar fi logic să ne aşteptăm la disparităţi similare şi în ceea ce priveşte rezultatele şcolare şi profesionale ale studenţilor americani cu origini diferite ? Dacă factorii genetici determină diferenţele dintre scorurile IQ, oare ar trebui să i se ceară guvernului să finanţeze ori să susţină programe precum Head Start şi practicile de discriminare pozitivă care au la bază Legea drepturilor civile din 1964? Evident, această întrebare are implicaţii majore pentru politicile publice.

Cum pot fi explicate originile acestor diferenţe de grup ? Există trei posibile surse principale:

1. ***genetica***: explicaţia genetică susţine că diferenţele de grup - şi, mai exact, scorurile mai mici ale afroamericanilor - sunt o funcţie a zestrei genetice ;
2. ***influenţele culturale în cadrul testului***: acest argument explică diferenţele de grup ca rezultat al experienţei diferite atât în ceea ce priveşte itemii testului, cât şi mediul de testare;
3. ***influenţa mediului familial***: acest argument explică diferenţele de grup ca rezultat al experienţelor şi aşteptărilor diferite în ceea ce priveşte modul cum sunt crescuţi [illegible] condiţiile socioeconomice în care trăiesc.

Genetica [illegible] tea este mare, du[illegible] văzu[illegible] fectuate pe eşan[illegible] substanţiale ale eritabilit[illegible] genele reprezintă o sursă importan[illegible] individua[illegible] cadrul grupurilor. Susţinătorii ideilor expuse [illegible] ***The Bell Curve*** recu[illegible] eritabilitatea este întotdeauna specifică eşantionului studiat şi că eritabilitatea din cadrul unui anumit grup nu poate fi folosită în mod direct într-o comparaţie între grupuri. Cu toate acestea, ei susţin şi că [illegible] că gen[illegible] influenţă atât de mare asupra diferenţelor din cadrul grupurilor etnice, este plauzibil ca ele să contribuie şi la diferenţele dintre grupurile etnice. În sprijinul acestei poziţii, ei susţin că factorii de mediu, care se ştie că au o influenţă importantă asupra inteligenţei, nu variază foarte mult între americanii albi şi afroamericani. Ei afirmă şi că majoritatea programelor de intervenţie menite să crească nivelul de inteligenţă al copiilor afro-



Aceşti copii, în medie, nu obţin la testele de inteligenţă scoruri la fel de mari ca şi copiii din şcoli mai „bogate". Cum pot fi explicate disparităţile dintre scorurile obţinute la testele de inteligenţă şi de ce este important să le explicăm? (© by Chicago 2010/flickr.com)

Efect Flynn
Observaţia că rezultatele la testele IQ cresc constant cu timpul, acestea trebuind deci să fie revizuite şi recalibrate.

care teste trebuie revizuite din când în când. Acest fenomen este cunoscut ca efectul Flynn, după numele cercetătorului care a adus cele mai complete dovezi ale schimbărilor (Flynn, 1999; Wicherts *et al.*, 2004). Astfel, indiferent cât de ridicată ar fi eritabilitatea, îmbunătăţirea condiţiilor de viaţă pot totuşi să determine o creştere a inteligenţei copiilor.

În al doilea rând, eritabilitatea nu ne spune nimic sigur despre comparaţiile dintre eşantioane care nu au fost incluse în estimările acesteia. Indiferent care ar fi eritabilitatea în cadrul unui grup, diferenţele dintre grupuri pot avea la bază doar diferenţele genetice, doar diferenţele de mediu sau o combinaţie între gene şi mediu. Există diferenţe sistematice între grupuri din punctul de vedere al inteligenţei ?

Factori care influenţează performanţa la testele IQ

Două fapte provocatoare, dar asupra cărora s-a căzut de acord pun paie pe foc în disputa privind influenţa genelor *versus* a mediului asupra inteligenţei:

• grupurile rasiale şi etnice au alte scoruri medii la testele de inteligenţă;

de „inteligenţă” au fost identificaţi *(The American Journal of Human Genetics,* 2005). Dacă inteligenţa variază în funcţie de rasă, atunci nu ar trebui ca rasa să fie un factor genetic ?

în al doilea rând, mulţi afroamericani din Statele Unite au de fapt strămoşi euroamericani şi invers. Dacă genele contribuie la diferenţele de grup la nivelul IQ-ului, atunci scorurile obţinute de afroamericani la testele de inteligenţă ar trebui să coreleze pozitiv cu măsura în care au ascendenţă euroamericană. Dar studiile nu oferă nici o susţinere acestei ipoteze (Scarr *et al.,* 1977).

în al treilea rând, conform studiilor asupra adopţiilor transrasiale, copiii afroamericani adoptaţi de familii de americani albi tind să obţină la testele IQ scoruri la fel de mari ca ale copiilor albi. Deşi interpretarea acestei cercetări este controversată (Levin, 1994; Sternberg, 2004 ; van IJzendoorn *et al.,* 2005 ; Waldman, Weinberg şi Scarr, 1994), se pară că, dacă un copil e crescut în ceea ce Scarr şi Weinberg numesc „cultura testului” (adică o familie şi o şcoală care promovează tipurile de cunoştinţe pe care se pune accent în testele IQ), diferenţele rasiale la nivelul IQ-ului se diminuează. Această descoperire face ca explicaţia genetică a diferenţelor rasiale la nivelul IQ-ului să se clatine şi se raportează la celelalte două posibile explicaţii ale acestor diferenţe. Prima din aceste explicaţii este că testele IQ favorizează cultura majorităţii, iar a doua că aşteptările şi interacţiunile culturale diferă între grupuri rasiale. Ambele explicaţii trimit la mediul axat pe test al grupului dominant, care facilitează performanţa.

Influenţele culturale în cadrul testelor. Se consideră că testele IQ tradiţionale, precum Scalele Wechsler şi Stanford-Binet, reflectă o aptitudine generală care nu este dezvoltată de nimeni la copii în mod special. Totuşi, mulţi se întreabă dacă aceste teste sunt corecte cu toţi copiii. Ei susţin că stilul de comunicare şi anumite tipuri de cunoştinţe necesare pentru rezultate bune la test sunt influenţate cultural şi că lipsa de expunere la aceste aptitudini subminează performanţa (Ceci, 1996; Sternberg, 2004; Sternberg *et al.,* 2005). Un aspect esenţial este administrarea testelor. Testele de inteligenţă sunt caracterizate de o serie de întrebări factuale (de exemplu : ce este un cuţit?). Acest tip de întrebare este caracteristic pentru părinţii americani albi şi se observă în interacţiunile părinte-copil încă de la vârste foarte mici. Totuşi, copiilor din familii afroamericane rareori li se pun astfel de întrebări; mai degrabă, adulţii şi copii se implică într-o comunicare complexă din punct de vedere verbal pentru a-şi împărtăşi experienţe şi poveşti (Greefield, Quiroz şi Raeff, 2000). Ca rezultat, copiii afroamericani este posibil să nu cunoască mediul de testare tradiţional şi să nu se simtă în largul lor într-un asemenea context. în plus, s-a afirmat frecvent că mulţi itemi ai testelor sunt conceptualizaţi incorect, favorizând perspectiva culturii majorităţii, în mod special itemii de vocabular.

Argumentul influenţei culturale, deşi se obţin dovezi amestecate atunci

În al treilea rând, relativ recent a început să se manifeste o preocupare faţă de pericolul stereotipizării şi efectul său asupra situaţiei de testare. Conform lui Steele şi Aronson (1995), pericolul stereotipizării apare atunci când unui membru al unui grup i se cere să îndeplinească o sarcină la care se consideră în general că acest grup manifestă o deficienţă. În privinţa inteligenţei, situaţia de testare poate declanşa conştientizarea stereotipului că grupul din care faceţi parte este incompetent. Acest lucru şi anxietatea pe care o generează interferează apoi cu performanţa la test. Efectul pericolului stereotipizării a fost demonstrat în cazul elevilor şi studenţilor de diferite vârste, de la copii mici (McKown şi Weinstein, 2003) la adulţi (Steele şi Aronson, 1995). Procedura [illegible] din studii în care s-au administrat teste de abilitate verbală într-un context în care subiecţilor li se aminteşte de rasa lor, apoi li se spune că testul oferă sau nu o evaluare exactă a inteligenţei lor. Când subiecţilor aparţinând unei minorităţi li s-a spus că testul le reflectă inteligenţa, performanţa lor a fost mult mai slabă comparativ cu a membrilor unui grup minoritar cărora li s-a spus că testul nu reflectă inteligenţa lor.

Influenţa mediului. A treia întrebare privind rasa şi IQ-ul este dacă diferite grupuri etnice sunt caracterizate de medii diferite, iar dacă răspunsul este afirmativ, cum afectează acestea scorurile la testele IQ. O diferenţă dintre mediile multor copii afroamericani şi albi este statutul socioeconomic al familiei. În Statele Unite, afroamericanii tind să fie mult mai săraci. După cum s-a demonstrat, consecinţele sărăciei – alimentaţie proastă, îngrijire medicală inadecvată, lipsa resurselor educaţionale – influenţează scorurile obţinute la testele de inteligenţă (Suplee, Shaw,

Caseta 9.1. *Diminuarea pericolului stereotipizării la populaţiile aparţinând unei minorităţi*

Pericolul stereotipizării **este presiunea suplimentară pe care o simt oamenii în situaţii în care performanţa lor poate confirma un stereotip negativ referitor la grupul din care fac parte (Steele şi Aronson, 1995). Un aspect important este că subiecţii pot resimţi pericolul stereotipizării chiar dacă nu cred că stereotipul este adevărat, dar afectează mai mult performanţa atunci când subscriu (Schmader, Johns şi Barquissau, 2004). Cercetătorii au demonstrat pericolul stereotipizării în condiţii de laborator, dar şi în condiţii reale de clasă (Good, Aronson şi Kiesner, 2005). Invocarea stereotipurilor poate implica lucruri foarte simple precum rezolvarea unor probleme de matematică în care exemplele conţin imagini cu personaje masculine *versus* feminine. În multe săli de clasă afirmaţia că matematica este un domeniu destinat bărbaţilor este profund înrădăcinată. Şi părinţii deprinde pe copii cu stereotipuri prin intermediul feedbackului şi al aşteptărilor lor în timpul interacţiunilor legate de şcoală, ca în cazul temelor pentru acasă (Bhanot şi Jovanovic, 2005). Pericolul stereotipizării nu se limitează la matematică şi genul feminin. De exemplu, într-un studiu clasic, Steele şi Aronson (1995) au descoperit că elevii afroamericani obţineau rezultate mult mai slabe la un test standardizat decât elevii americani albi atunci când s-a precizat că testul le evalua capacităţile intelectuale. Când s-a precizat că sarcina este una de rezolvare a problemelor, performanţele celor două grupuri au fost cam la acelaşi nivel. Simplul fapt că li se cere elevilor să îşi precizeze rasa pe formularul de testare este suficient pentru a induce pericolul stereotipizării şi a submina performanţa elevilor afroamericani (Steele şi Aronson, 1998). Chiar şi băieţii americani albi, care în mod normal nu**

care succesul este mai puţin probabil (Marsh, Trautwein, Luedtke, Koeller şi Baumert, 2005). Aceasta poate să nu dureze mult, ca atunci când un elev nu dă prea multă importanţă rezultatului slab la un examen. Poate contribui şi la dezicerea generală de învăţătură cu timpul. De exemplu, fete cărora li s-a cerut să rezolve o problemă grea de matematică în condiţii de pericol al stereotipizării au raportat gânduri negative despre test şi despre matematică într-o măsură mai mare decât cele care au dat testul în condiţii care nu prezentau nici o ameninţare (Cadinu *et al.*, 2005). Alt studiu a indicat că pericolul stereotipizării interferează cu capacitatea memoriei de lucru de care dispun indivizii în condiţii caracterizate de stereotipuri (Schmader şi Johns, 2003). Stereotipurile negative (de exemplu, fetele nu sunt bune la matematică) pot crea tensiuni situaţionale care cauzează o diminuare a performanţei. Cum îi putem ajuta pe elevi să demonstreze ce aptitudini şi cunoştinţe au cu adevărat? Cercetătorii au investigat mai multe mijloace de a reduce pericolul stereotipizării. O abordare constă în redefinirea situaţiei de testare pentru a o face mai puţin ameninţătoare (Steele şi Aronson, 1995). Deşi această manipulare s-a dovedit a fi eficientă în laborator, ar fi dificil de aplicat în situaţii din viaţa reală. De exemplu, nu este realist ca elevilor să li se spună că un test nu este important, mai ales că acum se consideră că rezultatele la testele standardizate au implicaţii majore. În lumea reală, se pare că este eficientă contracararea directă a stereotipului. De pildă, atunci când persoanelor de sex feminin li se spune că femeile se descurcă la fel de bine ca şi bărbaţii la anumite tipuri de probleme de matematică, performanţa lor se ameliorează (Johns, Schmader şi Martens, 2005). Acest rezultat sugerează că, dacă li se spune elevilor despre pericolul stereotipizării, aceasta ar putea fi o modalitate practică de a-i diminua efectele negative. Atragerea atenţiei elevilor asupra realizărilor membrilor grupului din care fac parte pare să îi ferească de pericol pe cei vulnerabili (McIntyre, Paulson şi Lord, 2003). De exemplu, femeile care sunt expuse la modele pozitive, cum ar fi biografiile unor femei de succes, sunt mai puţin afectate de pericolul stereotipizării. Scopul unei intervenţii la scară mare a fost să abordeze direct temerile elevilor afroamericani că alţii ar putea avea păreri negative despre capacităţile lor intelectuale; pentru aceasta s-a vizat creşterea interacţiunilor dintre elevii afroamericani şi cei albi. Programul, dezvoltat de Claude Steele şi colegii săi (Steele, Spencer, Hummel *et al.*, în curs de apariţie), a creat o

Pericolul stereotipizării Anxietatea creată de performanţa la test în funcţie de apartenenţa la un grup despre care există stereotipul că obţine performanţe slabe.

Teme de gândire şi de discuţie Aţi resimţit vreodată pericolul stereotipizării? În ce mod experienţele dumneavoastră legate de stereotipizarea grupului v-au afectat învăţarea sau rezultatele şcolare în general?

Programul a inclus grupuri de studiu săptămânale, discuţii care se axau pe aspectele personale ale vieţii de colegiu şi numeroase workshopuri. Participarea la discuţiile săptămânale despre aspectele personale ale vieţii la colegiu s-au dovedit a fi deosebit de eficiente în reducerea pericolului de stereotipizare pe care îl resimţeau studenţii, care au început să ia note mai mari. De ce? Mulţi dintre studenţi nu aveau decât un contact limitat cu membrii altor grupuri decât cel din care făceau parte înainte să intre la colegiu. Oferindu-le studenţilor ocazia de a cunoaşte membri ai altor grupuri la un nivel mai personal, programul i-a ajutat să îşi dea seama că au multe preocupări comune în ceea ce priveşte viaţa la colegiu (de exemplu, teama că nu se ridică la înălţimea aşteptărilor). Discuţiile au creat şi un climat să îşi reevalueze părerile privind modul în care îi tratau sau felul cum reacţionau alţii faţă de ei. Au ajuns să aprecieze faptul că un comportament ce pare a se baza pe stereotipuri de multe ori nu este aşa. Au mai învăţat şi că, deşi există mulţi oameni ce recurg la stereotipuri, acestea reflectă adesea lipsa de experienţă sau ignoranţa, şi nu prejudecata do cea mai joasă speţă. După decenii de cercetări, ştim că stereotipurile culturale sunt foarte greu de schimbat, chiar şi în rândul copiilor mici. Mai ştim că încă de la o vârstă foarte fragedă copiii află despre stereotipuri (Steele, 2003). Totuşi, rezultatele acestei intervenţii sugerează că este posibil să se creeze contexte - în sălile de clasă şi chiar în şcoli în general - în care stereotipurile negative nu se aplică.

Un studiu (Sameroff *et al.*, 1993) a urmărit un eşantion de copii şi pe părinţii lor de la vârsta de 4 ani a celor mici până când aceştia au împlinit 14 ani. La aceste vârste s-a făcut câte o evaluare a zece factori de risc din viaţa familiei. La ambele vârste, s-a descoperit o corelaţie negativă între IQ-urile copiilor şi numărul factorilor de risc ; cu alte cuvinte, cu cât erau prezenţi mai mulţi factori de risc, cu atât erau, în medie, mai scăzute IQ-urile. Nu s-a dovedit că vreuna dintre categoriile de risc este critică; mai degrabă, părea să aibă importanţă acumularea diferitor forme de risc. în plus, riscurile prezente la vârsta de 4 ani s-au dovedit a prognoza IQ-ul de la 14 ani. în cazul copiilor care crescuseră de mici în medii dificile existau cele mai mari probabilităţi să aibă în continuare probleme de adaptare intelectuală. Este important de remarcat că impactul negativ al riscului prezent la vârste foarte mici nu se limitează la scorurile IQ, ci se extinde şi la dezvoltarea limbajului şi rezultatele la învăţătură (Burchinal *et al.,* 2000 ; Caughy, 1996).

Cu siguranţă, cea mai populară abordare contemporană faţă de evaluarea mediului familial este un instrument numit HOME (Home Observation for Measurement of the Environment). Există variante ale acestuia destinate bebeluşilor (Caldwell şi Bradley, 1984), precum şi versiuni pentru preşcolari, şcolari mici şi adolescenţi (Bradley, 1994). HOME evaluează aspecte specifice ale mediului în care creşte copilul, inclusiv calitatea interacţiunii părinte-copil şi resursele oferite de familie pentru stimulare cognitivă. în versiunea pentru bebeluşi, de exemplu, domeniile includ reacţiile verbale şi emoţionale ale părinţilor faţă de copil, evitarea restricţiilor şi pedepselor, organizarea spaţiului şi timpului, asigurarea unor jucării adecvate, implicarea interactivă şi oferirea unor ocazii de a diversifica stimularea zilnică.

Evaluările HOME se raportează la măsurătorile contemporane ale inteligenţei copilului la toate vârstele. Adică scorurile obţinute la versiunea HOME pentru bebeluşi corelează cu inteligenţa bebeluşilor (Barnard, Bee şi Hammond, 1984), scorurile versiunii pentru preşcolari corelează cu inteligenţa preşcolarilor (Espy, Molfese şi DiLalla, 2001;

Verificaţi-vă cunoştinţele... Obiectivul de învăţare 9.2: *identificarea factorilor care influenţează diferenţele individuale şi*

1. Ce dovezi există în ceea ce priveşte influenţele genetice asupra diferenţelor la nivelul IQ-ului?
2. Ce dovezi există în ceea ce priveşte influenţa mediului familial asupra IQ-ului?
3. în ce fel influenţează IQ-ul înclinaţiile culturale în cadrul testării?

Concepţii alternative despre inteligenţă

Obiectivul de învăţare 9.3
Identificaţi concepţiile alternative despre inteligenţă.

Definiţia psihometrică tradiţională a inteligenţei şi utilizările sale pentru prognozarea performanţei şcolare au fost contestate, ceea ce a dus la alte conceptualizări ale inteligenţei. Trei
ţionist, teoria triarhică şi testarea dinamică ale lui Sternberg, precum şi teoria lui Gardner privind inteligenţele multiple. Aceste alternative nu se axează pe aptitudinile asociate cu succesul şcolar. Şcoala şi disciplinele predate la şcoală sunt dezvoltări recente în istoria umană. Cititul şi scrisul au apărut cu mai puţin de 10 000 de ani în urmă. Chiar şi astăzi, există societăţi în care majoritatea cetăţenilor nu ştiu să citească, iar educaţia formală este necunoscută. De aceea, mulţi teoreticieni au căutat alte modalităţi de definire a inteligenţei.

Abordări evoluţioniste

Conform modelului evoluţionist, inteligenţa este capacitatea de adaptare la mediu, fiind un produs al selecţiei naturale care a avut loc în decursul a zeci de mii de ani. Multe dintre problemele fundamentale de supravieţuire pe care mintea noastră este concepută să le rezolve nu sunt cele specifice vieţii moderne - de exemplu, a învăţa să citim, a rezolva ecuaţii de algebră şi a pune în funcţiune maşini complicate -, ci mai degrabă sunt problemele cu care s-au confruntat strămoşii noştri vânători şi culegători generaţii la rândul. Probabil că printre aceste probleme se numărau găsirea hranei (şi cunoaşterea alimentelor comestibile şi a celor care trebuiau evitate) şi modalităţile de a face faţă complexităţilor vieţii sociale, cum ar fi atragerea şi alegerea unor parteneri, recunoaşterea persoanelor înrudite şi „citirea gândurilor” (deducerea motivelor, a intenţiilor, a dorinţelor, a stărilor de spirit şi a cunoştinţelor altuia) (Tooby şi Cosmides, 1995). Psihologii evolu- ţionişti cred că oamenii au dezvoltat un sistem neuropsihologic adaptat anume pentru rezolvarea acestor probleme „străvechi”. De asemenea, acest sistem este structurat în module specializate sau sisteme cognitive dedicate rezolvării anumitor tipuri de probleme - mai precis, probleme legate de supravieţuire şi

Inteligenţa analitică (componenţială)	**Gândire abstractă şi raţionament logic Abilităţi verbale şi matematice Abilităţi de dobândire a cunoştinţelor Abilităţi metacojinitive**
Inteligenţa creativă (experienţială)	**Creativitate şi gândire divergentă Capacitate dc a faci: 1'aţTi noului Capacitate de a inventa soluţii la probleme Automatism al folosirii**
Inteligenţa practică (contextuală)	**Capacitate de adaptare la situaţii Capacitate de a face faţă Capacitate de a modela medii Aplicare a cunoştinţelor în lumea**

Figura 9.1. ***Teoria triarhică a inteligenţei elaborată de***

Sursa: pe baza informaţiilor din Robert Sternberg (1988), ***The Triarchic Mind. A New Theory of Intelligence,*** **Viking Press, New York**

Inteligenţa analitică include aptitudinile de procesare a informaţiilor accentuate de abordarea psihometrică: de exemplu, capacitatea de a învăţa şi a aplica strategii de rezolvare a problemelor, de a compara şi a contrasta, precum şi de a regla performanţa personală. Deşi aceste abilităţi sunt necesare pentru sarcini care nu ţin de şcoală (aşa cum este pilotarea unui avion), ele pot fi întâlnite frecvent în cadrul şcolii tradiţionale (cum ar fi învăţarea modului de a transforma fracţiile în zecimale).

Inteligenţa creativă necesită o gândire deschisă pentru a găsi soluţii creative la diferite probleme. O caracteristică a inteligenţei creative este capacitatea de a aplica abilităţile de procesare a informaţiilor rapid şi eficient, permiţând utilizarea unui grad mai mare de procesare cognitivă pentru generarea unor soluţii neobişnuite. Sarcinile care pun accent pe inteligenţa creativă necesită folosirea imaginaţiei şi a inventivităţii.

Inteligenţa practică necesită manifestarea unui comportament inteligent în viaţa de zi cu zi, adaptarea comportamentului, modelarea experienţelor şi selectarea mediilor. De exemplu, dacă ştiţi că vreţi să lucraţi cu bebeluşi, dar aflaţi că pentru aceasta aveţi nevoie de un atestat, atunci trebuie să urmaţi nişte cursuri şi să obţineţi atestatul. Dacă adaptarea nu este posibilă, dintr-un motiv sau altul, atunci oamenii pot *modela* mediul, schimbându-l astfel încât să se potrivească cu punctele tari ale persoanei respective. De exemplu, un manager de succes deleagă sarcinile care nu îl interesează sau la care nu se pricepe. Dacă nu este posibilă adaptarea la mediu sau modelarea sa, oamenii îşi pot folosi inteligenţa practică pentru a *alege* un mediu care se potriveşte mai bine cu punctele forte şi cu nevoile lor. Teoria triarhică a lui Sternberg defineşte inteligenţa în termenii întregii game de comportamente umane şi nu rămâne doar la un nivel teoretic. Modelul poate să explice şi să prezică succesul în diferite culturi (Sternberg *et al.*, 2000), precum şi să fie utilizat pentru a evalua cu mai multă precizie şcolarii ale căror puncte tari în ceea ce priveşte intelectul sunt uşor subestimate (Okagaki şi Sternberg, 1993).

Teoria triarhică a lui Sternberg poate fi folosită pentru a îmbunătăţi materialul pe baza căruia sunt testaţi copiii (Sternberg şi Grigorenko,

lor naturale. Astfel, sunt module pentru limbaj şi pentru procesarea feţelor, module pentru procesarea informaţiilor despre rude şi despre străini, module pentru plante şi pentru deplasarea prin lumea fizică şi aşa mai departe. Geary afirmă că mai pot fi adăugate multe alte domenii - de exemplu, unul pentru procesarea informaţiilor numerice. Unii psihologi evoluţionişti cred că numărul modulelor dedicate rezolvării anumitor tipuri de probleme de adaptare este destul de mare (Cosmides şi Tooby, 2001).

Geary numeşte aptitudini primare din punct de vedere biologic pe acelea care au fost modelate de selecţia naturală şi au evoluat pentru a face faţă problemelor cu care se confruntau strămoşii noştri (Geary, 1995b, 2005). Aceste aptitudini (de exemplu, limbajul, recunoaşterea feţelor) sunt universale, le găsim în toate culturile şi sunt dobândite uşor de toţi copiii care se dezvoltă normal din toate mediile, cu excepţia celor mai defavorizate. Copiii sunt foarte motivaţi să îşi dezvolte aceste aptitudini şi caută în mod activ ocazii de a face acest lucru prin joc, interacţiune socială şi explorarea obiectelor din mediul înconjurător (Geary, 2002).

Aptitudini precum cititul şi matematicile superioare sunt aptitudini secundare din punct de vedere biologic şi sunt sisteme neurocognitive ultraspecializate care se construiesc pe baza aptitudinilor primare. Cititul, de exemplu, are la baza sistemele cognitive şi cerebrale implicate în dobândirea şi producerea limbajului. Aptitudinile secundare

Aptitudini primare din punct de vedere biologic
Abilităţi care au fost modelate prin selecţie naturală şi s-au dezvoltat pentru a face faţă problemelor cu care se confruntau strămoşii noştri, aşa că sunt universale.

Aptitudini secundare din punct de vedere biologic
Sisteme neurocognitive ultraspecializate care au la bază aptitudinile primare.

Teoria triarhică a inteligenţei
Conform lui Sternberg, inteligenţa este compusă din trei aspecte care se suprapun: 1) inteligenţa analitică; 2) inteligenţa creativă; 3) inteligenţa practică.

Sternberg (2004) şi colaboratorii săi au ilustrat importanţa testării dinamice cu ajutorul unui grup de copii din Tanzania care au primit diferite sarcini ce măsurau aceleaşi abilităţi pe care le evaluează şi testele de inteligenţă tradiţionale (de exemplu, rezolvarea unor probleme verbale şi de clasificare). Toţi copiii au fost pretestaţi, iar apoi jumătate dintre ei au primit instrucţiuni timp de aproape o oră. După aceea toţi copii au fost testaţi din nou. Cei care au primit instrucţiuni au obţinut scoruri mult mai bune decât grupul de control. Alte studii au confirmat aceste rezultate (Grigorenko, Meier, Lipka *etal.*, 2004). Astfel, evaluările statice măsoară doar ceea ce copiii au învăţat înainte de testarea dinamică. Aceasta din urmă a demonstrat un potenţial de învăţare semnificativ care altfel nu ar fi fost vizibil (Sternberg, 2004). Subestimarea aptitudinilor copiilor din cauza metodelor de testare tradiţionale îi pot face vulnerabili la un grad redus de implicare şi încurajare la nivelul sarcinilor şcolare.

Teme de gândire şi de discuţie Cât de bine se aplică teoria inteligenţelor multiple elaborată de Gardner în cazul dumneavoastră şi al oamenilor pe care îi cunoaşteţi?

Inteligenţe multiple

Conform lui Gardner, există opt inteligenţe distincte, unice, care explică rezolvarea problemelor, crearea unor noi produse şi descoperirea unor cunoştinţe noi în opt sfere de activitate valorizate cultural.

Teoria inteligenţelor multiple elaborată de Gardner

în timp ce teoria lui Sternberg propune

Tabelul 9.1. *Inteligenţele multiple ale lui Gardner*

Tip de inteligenţă	Descriere	Vocaţii corelate
Lingvistică	Sensibilitatea la limba vorbită şi scrisă; capacitatea de a folosi limbajul pentru a	Scriitor, avocat, poet
Logico-matematic	Capacitatea de a analiza logic probleme, de a face operaţii matematice, de a	Matematician, om de ştiinţă
Muzicală	Aprecierea tiparelor muzicale; abilitatea de a compune şi a interpreta lucrări	Muzician, compozitor
Chinestezică	Capacitatea de a folosi propriul corp sau părţi ale acestuia (de exemplu, mâinile, picioarele) pentru a rezolva probleme sau	Dansator, atlet, meşteşugar
Spaţială	Capacitatea de a percepe relaţiile spaţiale şi de a manipula tipare spaţiale	Navigator, pilot, arhitect
Naturalistă	Capacitatea de a recunoaşte şi a clasifica	Biolog, naturalist
Interpersonală	Capacitatea de a înţelege dorinţele şi intenţiile altor oameni şi de a colabora	Clinician, agent de vânzări,
Intrapersonală	Capacitatea de a se înţelege pe sine şi de a folosi această înţelegere pentru a face	Relevantă pentru aproape orice

Sursa : adaptare după H. Gardner (1999), *Intelligence Reframed,* Basic Books, New York

Conform lui Gardner, existenţa unei inteligenţe distincte poate fi demonstrată de mai multe tipuri de dovezi sau *semne.* Acestea pot include dovezi experimentale, analize factoriale, demonstraţii de procesare a informaţiilor, activităţi de bază determinate, schimbări observabile datorate dezvoltării, o istorie a evoluţiei, devieri de la dezvoltarea normală şi studii asupra talentului. împreună, dovezile pe care le furnizează aceste semne susţin existenţa inteligenţelor multiple.

Talentul şi creativitatea

Definiţiile inteligenţei afectează sensul pe care îl dăm termenului *talent.* Conform unei definiţii, copiii supradotaţi sunt pur şi simplu cei care obţin cele mai mari scoruri la testele IQ - IQ-uri de 130, 140 sau mai mari. Aceasta este cea mai comună definiţie în sistemul de învăţământ american. Cu toate acestea, abordarea standard faţă de IQ nu surprinde toate aspectele pe care le implică ideea de talent. Conform lui Ellen Winner (1996, 2000), specialist în psihologia copilului, copiii cu un IQ mare reprezintă doar o formă a talentului - ei sunt talentaţi la nivelul aptitudinilor (abilităţi verbale, înţelegere matematică, gândire logică) pe care se pune accent în testele IQ şi la şcoală. Totuşi, chiar şi la nivelul abilităţilor vizate de testele IQ, astfel de copii ar putea să fie talentaţi la matematică, de exemplu, dar să obţină rezultate mediocre la alţi itemi. Winner susţine că „talentul global” este mai degrabă excepţia decât regula; mai tipice sunt performanţele excepţionale într-un singur domeniu de dezvoltare. Mai mult, aceste domenii includ arta şi muzica, nu doar aptitudinile verbale şi matematice pe care se pune accent la şcoală.

Talent
Performanţă excepţională într-un anumit domeniu, caracterizată de precocitate, învăţare diferită din punct de vedere calitativ şi o puternică motivaţie pentru perfecţionare.

Performanţele excepţionale într-un anumit domeniu reprezintă punctul de plecare pentru orice concepţie despre **talent.** Conform lui Winner, copiii supradotaţi manifestă şi alte trei

Creativitate
Capacitate de a genera rezultate noi care sunt valorizate în anumite contexte.

context. Dar ce pot face copiii care să merite eticheta de *creativ* sau care ar putea prezice creativitatea la vârsta adultă? O abordare pune accent pe distincţia dintre gândirea convergentă şi cea divergentă (Guilford, 1985 ; Wallach şi Kogan, 1966). Gândirea convergentă este orientată către răspunsurile corecte - forma de gândire care prevalează atunci când ne confruntăm cu o sarcină (cum ar fi o problemă de matematică sau o deducţie logică) pentru care există o singură soluţie clară. Gândirea convergentă este ceea ce măsoară testele IQ. Dimpotrivă, gândirea divergentă presupune capacitatea de a genera mai multe posibile soluţii originale în sarcini care nu implică un singur răspuns corect. De exemplu, căutarea unor utilizări neobişnuite pentru un ziar sau un umeraş ar fi exemple de gândire divergentă, ca şi generarea diferitor interpretări pentru un desen ambiguu sau o abstracţie vizuală.

Gândire convergentă
Gândire orientată către răspunsul corect la probleme pentru care există o singură soluţie clară

Gândire divergentă
Capacitatea de a genera mai multe posibile soluţii originale în cadrul unor sarcini care nu implică o singură rezolvare corectă.

Teme de gândire şi de discuţie In ce măsură şi în ce fel sunteţi creativ? Cum ar fi putut adulţii din viaţa dumneavoastră să vă cultive mai

Sarcini precum aceasta identifică diferenţele individuale în ceea ce priveşte capacitatea de gândire divergentă, diferenţe care sunt evidente încă din primii ani de viaţă (Wallach şi

Obiectivul de învăţare 9.3: *identificarea unor* \Ţ *concep,ii alternative despre inteligentă.* V , **«nfreap-va cunoştinţele.**

1. Descrieţi abordarea evoluţionistă faţă de inteligenţă.
2. Definiţi teoria triarhică a inteligenţei elaborată de Sternberg.
3. Care sunt inteligenţele multiple identificate în modelul lui Gardner?
4. Ce relaţie există între creativitate şi concepţiile tradiţionale despre inteligenţă?

Şcolarizarea: variaţii şi efecte

Obiectivul de învăţare 9.4
Evaluaţi diferitele aspecte ale experienţei de şcolarizare şi modul în care afectează acestea dezvoltarea cognitivă.

Copiii îşi petrec o mare parte a perioadei de dezvoltare în contextele educaţionale formale oferite de şcoală. Ei sunt expuşi unei instruiri formale la materii esenţiale (de exemplu, matematică şi citire), la muzică şi desen, precum şi în domenii tehnologice, dar şi la idei şi valori ale adulţilor, ale celor de-o vârstă cu ei şi ale societăţii prin procesul de socializare.
Copilul american mediu petrece la şcoală aproximativ 15 000 de ore între vârstele de 5 şi 18 ani. Majoritatea oamenilor consideră şcoala în primul rând un cadru menit să dezvolte aptitudinile cognitive şi fundamentele cunoaşterii la copiii mici. De fapt, şcoala are o varietate de funcţii. Ea oferă ocazia de a afla informaţii, de a dobândi şi a dezvolta aptitudini noi, de a participa la activităţi şi interacţiuni sociale, de a practica diferite sporturi şi a participa la jocuri, precum şi de a dezvolta prietenii. Aşadar, şcoala este un loc care poate influenţa dezvoltarea cognitivă, socioemoţională şi fizică.

Efectele şcolarizării sunt greu de evaluat şi depind în multe sensuri de modul cum este definit succesul. în termeni generali, pot fi utilizaţi mai mulţi indicatori pentru a evalua şcolarizarea. în funcţie de numărul anilor de şcoală, există diferenţe semnificative în ceea ce priveşte câştigarea puterii, speranţa de viaţă şi calitatea vieţii în general; indivizii cu un nivel mai mare de educaţie deţin avantajul în fiecare caz (Wonacott, 2003). Numărul de abandonuri şcolare la nivelul liceului prezintă un risc mai mare de apariţie a diferitelor probleme, printre care mai mult timp petrecut în sistemul de asigurări sociale (Dillon, Liem şi Gore, 2003 ; National Center for Educaţional Statistics, 2001).

Cultura şi efectele cognitive ale şcolarizării

O dificultate în determinarea efectelor şcolarizării în cultura occidentală este universalitatea. Teoretic, toţi' copiii merg la şcoală. Dacă ne gândim la alte culturi, această uniformitate nu mai este valabilă. Bineînţeles, dacă pur şi simplu comparăm culturi care implică şi care nu implică

opus - că şcolarizarea poate chiar să crească IQ-ul (Barber, 2005; Ceci şi Williams, 1997). Iată trei exemple. în primul rând, IQ-ul copiilor care abandonează şcoala scade în comparaţie cu al copiilor care continuă să meargă la şcoală, chiar dacă iniţial cele două grupuri au IQ-uri egale. în al doilea rând, s-a observat o uşoară scădere a IQ-ului copiilor în timpul vacanţei de vară, acestea urcând din nou în timpul şcolii. în al treilea rând, copiii care abia se încadrează ca vârstă ca să fie înscrişi la şcoală obţin scoruri mai mari la testele IQ până la 8 ani decât cei care sunt puţin mai mici, dar care nu împliniseră vârsta ca să fie daţi la şcoală. Ideea este că aceste două grupuri sunt cam de aceeaşi vârstă, dar unul dintre ele a beneficiat de un an de şcolarizare în plus (Christian, Bachman şi Morrison, 2001).

Organizarea socială a predării

Printre influenţele şcolarizării se numără şi efectele structurii sociale complexe a clasei. Multe studii în acest sens analizează interacţiunea profesor-elev şi legătura sa cu reuşita şcolară. Felul cum se percep reciproc elevii şi profesorii joacă un rol semnificativ. Elevii din clasele elementare, în general, au atitudini pozitive faţă de educatori. Ei îi descriu pe învăţătorii buni drept interesanţi, corecţi, atenţi şi grijulii şi consideră că încearcă să îşi cunoască elevii (Corbett şi Wilson, 2002; Davis, 2003; Dodd, 1997). Nu tuturor copiilor le place şcoala, dar majoritatea vin la şcoală în primii ani cu atitudini pozitive faţă de învăţare.

Expectanţele profesorului. Atitudinile sunt importante pentru că afectează motivaţia profesorilor de a crea o relaţie cu elevii lor, care, la rândul său, se traduce în motivaţia şi performanţa elevilor. Una dintre cele mai mari provocări cu care se confruntă un profesor este să îi trateze pe toţi la fel şi să fie corect. Din nefericire, de obicei profesorii nu interacţionează la fel cu toţi. Deloc surprinzător, copiii cuminţi primesc mai multe laude şi încurajări din partea profesorilor, pe când elevii mai dificili sunt criticaţi mai mult (Henricsson şi Rydell, 2004). Profesorii au adesea aşteptări pozitive faţă de elevii pe care îi percep ca având un statut socioeconomic mai înalt şi fiind mai capabili; ei le cer acestora să muncească mai mult, îi critică mai puţin şi adesea îi laudă mai mult, tinzând să îi favorizeze (Brophy, 1998).

Mulţi copii care nu obţin rezultate bune la şcoală au invariabil interacţiuni negative cu profesorii lor. Există o probabilitate mai mare ca aceşti copii să aibă probleme din cauza felului cum se comportă în clasă şi pentru că nu îşi fac temele (Stipek, 2002). Deşi în aceste cazuri trebuie să se ia măsuri, mediul şcolar poate deveni un loc foarte neplăcut pentru astfel de copii. De asemenea, profesorii tind să aibă expectanţe diferite faţă de băieţi şi faţă de fete în ceea ce priveşte rezultatele lor (Jones şi Myhill, 2004). Atitudinile profesorilor faţă de elevi pot afecta şi modul în care interacţionează studenţii (Chang, 2003). De exemplu, dacă un profesor tolerează comportamentele agresive în clasă, copiii vor avea

vizate de ştiinţe şi de matematică, par să faciliteze dezvoltarea operaţiilor formale (Adey şi Shayer, 1990; Huitt şi Hummel, 2003). În general, studenţii din colegii au performanţe mai bune decât adulţii fără pregătire şcolară, care se descurcă mai bine decât adolescenţii (Huitt şi Hummel, 2003; Mwamwenda, 1999).

Alte aspecte ale dezvoltării cognitive par să fie cel mai afectate de şcolarizare. Aceasta poate afecta memoria. Copiii şcolarizaţi nu doar se descurcă mai bine în cazul sarcinilor care implică memoria, ci există şi o probabilitate mai mare ca ei să utilizeze strategii mnemonice care să îi ajute să îşi amintească. Copiii care merg la şcoală sunt mai înclinaţi să grupeze obiecte în categorii generale (toate alimentele la un loc) decât în funcţie de relaţiile funcţionale sau tematice dintre acestea (îngheţată împreună cu linguriţa). în acelaşi fel, şcolarizarea afectează modul în care gândesc copiii despre cuvinte şi cum folosesc limbajul, copiii şcolarizaţi gândind mai degrabă în termeni de categorii generale şi relaţii abstracte. în sfârşit, şcolarizarea îmbunătăţeşte metacogniţia copiilor - capacitatea lor de a reflecta şi a gândi despre procesele lor cognitive (de Jager, Margo şi Reezigt, 2005) şi de a-şi utiliza abilităţile de gândire ştiinţifică (Yang, 2004).

De ce produce şcolarizarea aceste efecte? Barbara Rogoff (1981) analizează patru factori care pot juca un rol.

1. Şcolarizarea dezvoltă în mod direct multe dintre abilităţile specifice la care excelează copiii şcolarizaţi. Clasificarea, de exemplu, este o activitate obişnuită la şcoală, iar memorarea unui anumit material e şi mai frecventă.
2. Şcolarizarea îşi exercită efectele punând accent pe căutarea unor

Trimiteri la alte capitole
În capitolul 7, aţi aflat despre teoria lui Piaget privind dezvoltarea cognitivă. Aici, aflaţi mai multe despre cum poate influenţa şcolarizarea formală performanţa în cadrul sarcinilor piagetiene

Teme de gândire şi de discuţie De ce IQ-ul prezice reuşita şcolară? De ce şcolarizarea creşte apoi IQ-ul?

Caseta 9.2. ***Cultura, şcolarizarea şi mintea***

O chestiune centrală în studiul inteligenţei este dacă toti oamenii din lume au aceleaşi capacităţi intelectuale fundamentale sau dacă acestea sunt modelate în mod profund de instituţii şi practici culturale. Prima examinare sistematică a acestei probleme a realizat-o A.R. Luria în cadrul unui ambiţios proiect de cercetare vizând populaţia uzbeca din Asia Centrală la începutul anilor '30 (Luria. 1976. 1979).

La vremea aceea, multe dintre regiunile rurale din Rusia treceau printr-o transformare socială rapidă.

Deşi unele dintre aceste regiuni se puteau mândri cu o înaltă cultură străveche, majoritatea cetăţenilor au depins mult timp de moşieri bogaţi şi nobili feudali puternici. Puţini ştiau să citească.

După Revoluţia rusă, s-au schimbat multe lucruri.

Femeile s-au emancipat, s-au înfiinţat şcoli şi s-a introdus o economie agricolă colectivistă.

Luria şi o echipă de asistenţi au profitat de schimbările care aveau loc pentru a compara felul cum gândeau grupuiile iliterate ce trăiau la sate cu gândirea grupurilor care începuseră să participe la noua structură socială prin intermediul şcolarizării şi al economiei colectiviste.

Luria a evaluat o largă varietate de abilitaţi cognitive, inclusiv percepţia, clasificarea şi capacitatea de raţionare. Din multe puncte de vedere, Luria a urmat proceduri care ar fi susţinute astăzi de cercetătorii transculturali. A realizat şedinţele experimentale în limba locală, în circumstanţe familiare pentru subiecţi, în care aceştia se simţeau la largul lor (de exemplu, seara, în jurul focului). A evitat testele

Ei bine. uite cum stă treaba: ţarul nostru nu-i ca a' vostru, iar a' vestru nu-i ca a' nostru. Vorbele tale nu pot să primească răspuns decât de la cineva care a fost acolo şi, dacă un om nu a fost acolo, el nu poate sa zică nimic numa' aşa. pe temeiul a cc ai zis tu.

Dar. pe baza voitelor mele - la miazănoapte, unde esto întotdeauna zăpadă, urşii sunt albi -. iii poţi da seama ce fel de urşi sunt în Novaia Zemlia?

Dacă un om ar avea 60 sau 80 de ani şi ar fi văzut un urs alb şi ar povesti despre asta. poate că l-aş crede, da'eu n-am văzut niciodată nici unu', aşa câ nu ştiu cc sâ zic. Atâta am avut de spus.

Aceia care pot povestesc şi aceia care n-au văzut nu pot să zica nimica! **(Luria. 1976, pp. 108-109)**

Deşi ţăranii analfabeţi s-au descurcat puţin mai bins atunci când silogismele aveau mai multă legătură cu experienţa lor directă, toţi sătenii cu o oarecare şcoală şi experienţă în ceea ce priveşte economia în dezvoltare au fost capabili să rezolve probleme logice atât familiare, cât şi nefamiliare făcând laţionamente care porneau de la anumite premise. Pe baza acestor dale şi a altora. Luria a tras concluzia câ şcolarizarea şi modernizarea duc la schimbări calitative ale gândirii.

După două expediţii, Luria s-a întors la Moscova şi a făcut publice unele dintre descoperirile sale. Climatul politic de la vremea aceea nu era deloc favorabil concluziilor lui Luria.

Deşi el a subliniat clar beneficiile colectivizării, mulţi credeau că rezultatele sale puteau fi considerate o ofensă la adresa poporului uzbec. în consecinţă, importantul studiu al lui Luria a fost publicat abia în ann '70 (Cole. 1976).

Astăzi, tot mai mulţi cercetători fac studii de teren asupra unor culturi îndepărtate pentru

componentă a ecologiei sociale a clasei şi a felului în care elevii se văd pe ei înşişi şi pe ceilalţi. Mărimea clasei şi mărimea şcolii. Şcolile sunt în general mai mari decât în Statele Unite, cel puţin la nivelul elevilor (13-17 ani), dar mai mici în clasa întâi, şi mai ales într-o manieră mai dramatică decât copiii din clase de 22-25 de elevi sau mai mici (Finn, Gerber şi Boyd-Zaharias, 2005).

Efectul este mai puternic la copiii care provin din medii defavorizate. Şcolile la care elevii de la începutul anului (Weinstein, 2002). Elevii care consideră că profesorii lor îi ajută şi îi respectă au o motivaţie mai mare şi se implică în activităţi şcolare decât cei care nu percep acest ajutor (McCombs, 2001; Newman, 2002).

Uneori profesorii îşi comunică părerile în moduri foarte subtile. De exemplu, când lucrează cu mai puţini elevi, profesorii pot să îi acorde mai mult timp şi mai multă atenţie fiecărui copil în parte, precum şi să îi cunoască pe copii fără să piardă controlul. Din păcate, bugetele reduse din multe şcoli înseamnă că profesorul trebuie să ia mai multe hotărâri importante în legătură cu timpul.

Când un profesor pune o întrebare unui elev, el poate transmite tot felul de expectanţe legate de capacitatea şi motivaţia elevului. „John, cât fac 2 plus 13?" După ce pune întrebarea, profesorul ...



Profeţie care se autoîmplineşte Situaţie în care o persoană adoptă ... expectanţe

... Dacă un elev percepe o părere ... să adopte acea părere şi să încerce să i se conformeze ...

Teme de gândire şi de discuţie Cum v-au afectat rezultatele la învăţătură aşteptările pe care le aveau faţă de dumneavoastră profesorii şi părinţii?

... Burkam, 2003) ... şcolile cu 500-700 de elevi ...

asigure că activităţile sociale, evenimentele sportive şi activităţile cluburilor şcolare se desfăşoară fără probleme. Este mai probabil ca tinerii să se implice în activităţi mai numeroase şi mai variate în aceste şcoli. În şcolile mai mari, concurenţa pentru un loc în programele de activităţi poate fi ...

Profeţie care se autoîmplineşte ... în anumite cazuri, ca, de exemplu, atunci când elevul adoptă opiniile pozitive ale profesorului, profeţia care se autoîmplineşte poate fi în avantajul elevului. Efectul acesteia este şi mai puternic ...

Pentru (Weinstein et al., 2004) primul an de grădiniţă. Cum ar putea contribui experienţele anterioare ale copilului la abilităţile şcolare necesare? Studiile arată că stresul implicat de tranziţiile şcolare precum aceasta poate avea un impact major asupra succesului şcolar al copiilor. Cum pot fi atenuate efectele tranziţiilor

e>Trimiteri la alte capitole

în capitolul 11, veţi afla mai multe despre modul în care dezvoltarea socială şi emoţională a copiilor în primii ani, inclusiv calitatea relaţiilor cu părinţii, le influenţează adaptarea la şcoală.

Teme de gândire şi de discuţie Care tranziţie şcolară a avut cel mai mare impact asupra dumneavoastră, în ce mod aţi fost afectat şi de ce?

de zi, tind să obţină scoruri mai mari la testele ce evaluează abilităţile şcolare necesare şi să se descurce mai bine la grădiniţă şi la şcoală (Broberg, Wessels, Lamb şi Hwang, 1997; Magnuson şi Waldfogel, 2005a; Temple, Reynolds şi Miedel, 2000). Aceşti copii tind să manifeste atitudini pozitive faţă de şcoală. Copiii cu aptitudini de comunicare şi prosociale mai bune tind să îşi facă prieteni mai uşor la şcoală, să dezvolte relaţii mai bune cu profesorii şi să aibă note mai mari decât copiii certăreţi sau agresivi (Fantuzzo şi McWayne, 2002). Copiii care intră în clasa întâi cu niveluri mai înalte ale unor aptitudini precum conştientizarea fonologică şi vocabularul tind să aibă rezultate mai bune la învăţătură (Muter, Hulme, Snowling şi Stevenson, 2004 ; Share şi Leikin, 2004 ; Whitehurst şi Lonigan, 1998).

Majoritatea şcolilor primare utilizează un format în care elevii îşi petrec ziua cu un învăţător. Acest învăţător are adesea o relaţie apropiată, plină de afecţiune cu mulţi dintre copii. în şcoala primară, clasa este principalul context pentru copil. în Statele Unite, a doua tranziţie şcolară importantă pentru majoritatea elevilor este trecerea de la această clasă familiară, închisă la un mediu în care schimbă de câteva ori pe zi sălile de clasă şi profesorii. Acum sunt mai puţine ocazii de a dezvolta o relaţie apropiată cu un adult care oferă susţinere. De asemenea, elevul se află într-un mediu mai complex, şcoala fiind acum principalul context social, nu clasa. Această schimbare a formatului şcolar are loc de obicei la începutul adolescenţei.

[illegible] relevante din punct de vedere educativ. Elevii şcolilor [illegible] se [illegible] diferite activităţi şi de a-şi spune părerea atunci când se iau decizii legate de şcoală (Harlsoş [illegible] 2002) [illegible] moment. Majoritatea [illegible]

Contează dacă predarea e flexibilă şi personalizată şi dacă elevii îşi cunosc profesorii. [illegible] general acceptate. Nici un cercetător sau educator nu a reuşit să identifice o filosofie sau o metodă de predare care să se fi dovedit [illegible]. Multe practici pedagogice sunt extrem de eficiente în cazul elevilor cu anumite stiluri de învăţare sau abilităţi, dar nu şi în cazul altora. Este important ca profesorul să îşi adapteze metodele de predare pe care le aplică [illegible] mediu ca şi profesorul lor (Goldwater şi Nutt, 1999 ; Wimbarti, 2004). Programul de [illegible] (Akos, 2002; [illegible] testat şi s-a demonstrat că a înregistrat succese. [illegible] Donnellan şi Robins, 2003). [illegible] cerinţele Legii *No Child Left Behind* (2003).

Potrivire etapă de dezvoltare - mediu

Dezvoltarea este mai lină atunci când oportunităţile şi provocările mediului dintr-o anumită perioadă se potrivesc cu capacităţile şi nevoile copilului care se

Şcolarizarea ca mezosistem. Mediul educaţional formal al şcolii este influenţat de oamenii din jurul său, cum ar fi persoanele de aceeaşi vârstă, părinţii şi cultura în general. Amintiţi-vă de teoria sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner (1979). Şcolile se încadrează la nivelul mediului numit *microsistem,* la fel ca familiile şi persoanele de aceeaşi vârstă. *Mezosistemul* se referă la interrelaţiile microsistemelor din care face parte un copil, iar şcoala este un exemplu important deoarece depinde foarte mult de relaţiile pe care le percepe copilul între familie şi şcoală, precum şi între şcoală şi colegi.

Persoanele de aceeaşi vârstă sunt importante în momentul primei tranziţii şcolare : intrarea în clasa întâi la vârsta de 6 ani. Copiii care au mai mulţi prieteni buni atunci când sunt daţi la grădiniţă se simt mai bine la şcoală decât copiii care nu au astfel de prietenii. Ei dezvoltă atitudini pozitive faţă de şcoală şi demonstrează creşteri mai mari ale performanţei şcolare de-a lungul anului. Dimpotrivă, respingerea de către cei de aceeaşi vârstă este asociată cu atitudini nefavorabile, dezvoltare socială mai slabă şi rezultate şcolare mai puţin adecvate (Gest, Domitrovich şi Welsh, 2005 ; Spinard *et al.,* 2004).

Relaţiile cu cei de aceeaşi vârstă rămân importante pentru copii pe parcursul şcolarizării. Asocierea cu copii care sunt elevi conştiincioşi promovează motivaţia şi rezultatele bune la şcoală. Dimpotrivă, dacă umblă cu copii având un comportament antisocial, acest lucru este asociat cu notele mici şi abandonul şcolar (Fuligni *et al.,* 2001 ; Wentzel şi Watkins, 2002). În şcoala primară şi în liceu, copiii care nu au prieteni sunt mai puţin adaptaţi în clasă, chiulesc mai mult de la şcoală, sunt expuşi unui risc mai mare de a rămâne repetenţi, iar riscul de abandon şcolar este de 2-8 ori mai mare decât în general.

Şi familia este importantă pentru succesul şcolar. Importanţa familiei [illegible]

autoconştientizare accentuată, o dorinţă mai intensă şi o capacitate mai mare de a lua decizii şi a avea manifestări de autonomie, o preocupare crescută faţă de relaţiile apropiate cu cei de aceeaşi vârstă şi o nevoie mai mare de susţinere din partea adulţilor care nu fac parte din familie. Este, pe scurt, o perioadă în care tinerii au nevoie tocmai de ceea ce noua structură a şcolarizării tinde să descura-jeze – o abatere de la liniaritate. Potrivirea etapă de dezvoltare - mediu are loc mai uşor atunci când oportunităţile şi provocările me-diului dintr-o anumită perioadă sunt compa-tibile cu capacităţile şi nevoile copilului care se dezvoltă. Psihologul Jacquelynne Eccles susţine că gimnaziul oferă un mediu care nu li se potriveşte adolescenţilor, deoarece primii ani ai adolescenţei este o perioadă de risc crescut în ceea ce priveşte diminuarea stimei de sine, scăderea motivaţiei de a învăţa, notele mai mici şi creşterea chiulului şi a [illegible]

care aceştia îşi petrec timpul, ceea ce contribuie la performanţa şi atitudinile faţă de şcoală (Dishion, Bullock şi Granic, 2002).

Şcolile eficiente tind să beneficieze şi de susţinerea comunităţii şi a părinţilor (Englund, Luclner, Whaler şi Egeland, 2004). Părinţii pot juca un rol activ în şcolarizarea copiilor lor în mai multe feluri, inclusiv participând la şedinţele cu părinţii, verificându-i şi ajutându-i pe copii la teme şi îndrumându-i în alegerile legate de şcoală şi de carieră (De Civita, Pagini, Vitaro şi Tremblay, 2004 ; Englund *et al.*, 2004 ; Epstein, Sanders şi Simon, 2002). Gradul de implicare a părinţilor este el însuşi un exemplu de efect contextual.

în medie, părinţii cu venituri mici se implică mai puţin în şcolarizarea copiilor lor decât cei cu venituri medii. în multe cazuri această lipsă de implicare nu ţine atât de interes şi preocupare, cât de posibilităţi. Pentru părinţii care trebuie să facă faţă provocărilor sărăciei, ale cartierelor periculoase şi ale lipsei de siguranţă a locului de muncă, poate fi descurajant să îşi găsească timp şi energie ca să se implice în şcolarizarea copilului lor (Elias, Parker şi Rosenblatt, 2005 ; Lee şi Burkham, 2002). în plus, mulţi părinţi poate nu au aptitudinile şi experienţa necesare pentru a-şi ajuta copilul la teme.

Este important ca profesorii şi şcolile să găsească modalităţi de a-i implica pe părinţi în educaţia copiilor lor, în afară de notele informative privind progresul acestora şi şedinţele cu părinţii (Pedzek, Berry şi Reirno, 2002; Sheldon şi Epstein, 2005). Unele comunităţi au programe de lectură menite să crească gradul de alfabetizare a părinţilor şi a copiilor lor. De exemplu, s-a dovedit că programele care le oferă cărţi de foarte bună calitate pentru copii, cu sugestii de activităţi suplimentare pentru adulţi şi pentru copii promovează învăţarea celor mici şi implicarea familiei (Dever, 2001; Rasinski şi Stevenson, 2005). în SUA, aceste programe par să dea rezultate bune în cazul tuturor tipurilor de familie, chiar şi al celor care nu participă de obicei la evenimente legate de

Ipoteza compatibilităţii culturale
Educaţia la clasă va fi cea mai eficientă când se potriveşte cu patternurile de învăţare obişnuite în cultura din care face parte copilul.

în r... n care
prov...
poat...

Gru...

Una... publice
este...
copi... ştia au
expe...
şi n... erienţe
edu...
cazu... Statele
Unit...
cara... torii şi
fact...
deci... tate. O
ches...



Este ceva obişnuit ca un învăţător să aibă elevi în clasă care abia au învăţat literele alfabetului, în timp ce alţii citesc fluent şi independent. Cum îl ajută învăţătorul pe fiecare copil să îşi valorifice potenţialul când clasa implică o gamă largă de motivaţii, capacităţi şi cunoştinţe ? Dacă aţi fi învăţator, cum aţi lucra cu elevi care încă nu şi-au dezvoltat cum trebuie abilităţile de bază fără să ţineţi pe loc

controversată este cum ar trebui grupaţi elevii în clasă. O mare parte a acestei dezbateri se axează pe gruparea în funcţie de aptitudini.

Grupare pe clase în funcţie de aptitudini
Elevii sunt plasaţi în anumite clase în funcţie de un anumit criteriu de capacitate, adesea inteligenţa sau altă unitate de măsură a potenţialului.

Gruparea pe clase. Gruparea în funcţie de aptitudini este menită să diminueze eterogenitatea cu care trebuie să se confrunte profesorii în clasă. În cazul grupării pe clase, elevii sunt plasaţi în anumite clase în funcţie de un anumit criteriu de capacitate, cum ar fi citirea. Dimpotrivă, în cazul grupării în interiorul clasei, elevii dintr-o anumită clasă sunt împărţiţi în grupe ... foarte multe ... De exemplu, elevii ... pot fi împărţiţi în trei grupe la ora de citire în funcţie de aptitudini. În primii ani de şcoală, gruparea se face în cadrul clasei – de exemplu, grupele „mierlele roşii" şi „mierlele albastre". În gimnaziu şi liceu, gruparea se face mai des ... cei care vor să dea la facultate şi ...

Grupare în interiorul clasei în funcţie de aptitudini
Elevii care fac parte dintr-o anumită clasă sunt împărţiţi în grupe în funcţie de abilităţi

Criticii grupării în funcţie de aptitudini, mai ales ai celei pe clase, afirmă că elevii sunt plasaţi într-un mediu educaţional mai sărac, pot fi stigmatizaţi şi demonstrează niveluri mai scăzute de performanţă şcolară (Saleh, Lazonder şi De Jong, 2005; Slavin, 1990; Stipek, 2002). Elevii din clasele mai slabe pot primi etichete umilitoare, ca, de exemplu, grupul idioţilor sau „retardaţii". Din nefericire, clasele cu elevi mai slabi au adesea profesori cu mai puţină experienţă, resurse mai puţine şi aşteptări mai mici (Achinstein, Ogawa şi Speiglman, 2004). Da, părerile unui copil şi părerile altora referitoare la aptitudinile ... afectează foarte mult performanţa. Cercetătorii au mai descoperit şi că elevii mai slabi sunt mai motivaţi să înveţe şi să realizeze mai mult dacă fac parte din grupuri eterogene (Saleh *et al.*, 2005). Şi echitatea socială este o problemă. încadrarea într-un anumit grup poate să nu reflecte cu acurateţe adevărata capacitate a unui elev sau potenţialul său real. Chiar şi atunci când încadrarea într-un grup este corectă, copiilor din clasele mai slabe s-ar putea să nu li se predea conţinuturi suficient de provocatoare ca să le valorifice potenţialul la maximum, iar educaţia pe care o primesc este posibil să nu fie la fel de calitativă ca în cazul claselor mai bune (Achinstein *et al.*, 2004; Dornbusch *et al.*, 1996). Iar copiii săraci şi cei care sunt membri ai unei minorităţi tind să fie reprezentaţi disproporţionat în clasele slabe (Ansalone, 2005; Dornbusch şi Kaufman, 2001). S-a afirmat că, din cauza acestor factori, gruparea în funcţie de

Temă de gândire şi de discuţie Care au fost experienţele dumneavoastră legate de gruparea în funcţie de aptitudini, pe clase şi în interiorul clasei? Enumeraţi câteva avantaje şi dezavantaje ale acestor abordări.

ştiinţele. în clasele elementare, fetele tind să ia note mai mari şi să se descurce mai bine decât băieţii la toate materiile, inclusiv la matematică şi la ştiinţe, care prin tradiţie sunt considerate „domenii ale bărbaţilor”. Totuşi, fetele obţin în general rezultate mai slabe decât băieţii la testele standardizate la matematică şi ştiinţe, începând din liceu şi apoi la facultate (Nosek, Banaji şi Greenwald, 2002 ; Ryan şi Ryan, 2005).

Trimiteri la alte capitole

In capitolul 13, veţi afla mai multe despre diferenţele de gen şi performanţa şcolară.

O preocupare este faptul că fetele din clasele mixte sunt expuse unui tratament care le face să aibă rezultate mai slabe la aceste materii şi aleg să nu dea la o facultate sau să urmeze o carieră care implică niveluri avansate de cunoştinţe matematice şi ştiinţifice. Conform unor studii, băieţii primesc mai multă atenţie aproape în toate cazurile, atât pozitivă, cât şi negativă (Wittmer şi Honig, 1988; Dobbs, Arnold şi Doctoroff, 2004). Acest pattern acoperă toate etapele şcolarizării formale şi începe la o vârstă foarte fragedă (Sadker şi Sadker, 1985). Mai exact, băieţii sunt lăsaţi să răspundă mai des şi li se pun întrebări mai provocatoare, care implică gândirea critică, spre deosebire de întrebările mai factuale adresate fetelor (Altermatt, Jovanovic şi Perry, 1998 ; Klein, 1985). Elevii pot fi afectaţi de astfel de expectanţe din partea profesorului şi a colegilor. Anumiţi cercetători au arătat că profesorii pot fi instruiţi în cadrul unor cursuri de perfecţionare să trateze mai echitabil băieţii şi fetele din clasă (Jones, Evans, Byrd şi Campbell, 2000).

Dat fiind faptul că băieţii şi fetele par să fie trataţi diferit în clasele mixte, este rezonabilă întrebarea dacă există dovezi conform cărora clasele separate pe sexe sunt asociate cu rezultate mai bune. Deşi în sectorul public sunt multe discuţii privind eficienţa claselor separate pe

Abordarea integratoare şi incluziunea: predarea în cazul elevilor cu nevoi speciale

O problemă strâns legată de gruparea în funcţie de aptitudini este modul în care sistemul de învăţământ va asigura servicii pentru elevii cu nevoi speciale. în Statele Unite, Legea nr. 94-142/1975 privind educaţia pentru toţi copiii handicapaţi impunea ca toţi copiii cu dizabilităţi, indiferent de natura sau severitatea dizabilităţii, să beneficieze de educaţie gratuită şi adecvată într-un mediu cât mai puţin restrictiv posibil (şi în Canada există legi similare). Legile ulterioare, cum ar fi cea privind educaţia persoanelor cu dizabilităţi (1990), au clarificat, au consolidat şi au extins legea din 1975 (Santrock, 2004). înainte de implementarea acestor legi, mulţi copii cu dizabilităţi erau segregaţi de copiii cu dezvoltarea normală, în clase sau şcoli speciale.

Abordare integratoare (incluziune) **Practica de a include elevi cu nevoi speciale în clase normale câteva ore pe zi.**

Acum, în loc să fie izolaţi, mulţi copii cu dizabilităţi sunt înscrişi în clase normale cel puţin parţial. Procesul de integrare sau incluziune, în care elevii cu dificultăţi de învăţare petrec câteva ore pe zi în clase normale, este menit să îi pregătească mai bine pentru participarea la viaţa socială. Se practică frecvent şi incluziunea totală sau plasarea elevilor cu dizabilităţi în clase normale pe tot parcursul zilei de şcoală.

Cât de eficiente sunt abordarea integratoare şi practicile de incluziune totală ? în general, atunci când elevii cu dizabilităţi sunt integraţi, au rezultate mai bune la învăţătură, o atitudine mai bună faţă de şcoală, abilităţi sociale mai bune, interacţionează mai mult cu cei de vârsta lor şi sunt mai pregătiţi pentru experienţele extraşcolare în comparaţie cu copiii care nu sunt integraţi (Power-deFur şi Orelove, 2003). Totuşi, eficienţa abordării integratoare depinde de severitatea dizabilităţii, de serviciile de sprijin la care au acces elevul şi dirigintele şi de atitudinile profesorilor înşişi (Heiman, 2000; Marshall, Stojanovik şi Ralph, 2002). Din nefericire, copiii cu dizabilităţi sunt adesea respinşi de elevii din clasele normale, din cauza dizabilităţii lor, au dificultăţi în ceea ce

este suficient pentru a le schimba atitudinile şi prejudecăţile. Este necesară implicarea în interacţiuni semnificative de colaborare.

Motivaţia de a învăţa

În fiecare zi, profesorii privesc o mare de chipuri şi văd expresii dintre cele mai variate, de la ochi scânteietori în care se citeşte dorinţa de a învăţa până la un dezinteres acut şi o totală neîmplicare. Există elevi despre care profesorii ştiu că sunt capabili, dar care nu îşi bat prea mult capul. Alţii fac toate eforturile, dar tot nu pot ţine pasul. Alţii care pur şi simplu renunţă deoarece cred că nu vor reuşi niciodată. Cum explicăm ce îi motivează şi ce nu îi motivează pe elevi ca să înveţe în clasă? Motivaţia implică procesele care activează, dirijează şi susţin comportamentul. Există numeroase explicaţii teoretice privind motivele pentru care ne comportăm în anumite feluri. Teoria învăţării sau behavioristă defineşte motivaţia drept un rezultat al recompenselor şi pedepselor exterioare. Suntem motivaţi să obţinem susţinere şi să evităm pedepsele. Abordarea umanistă pune accent pe libertatea oamenilor de a-şi alege singuri destinul. Abraham Maslow, care a fost un umanist, a argumentat, în cadrul teoriei ierarhiei nevoilor, că trebuie să fie satisfăcute anumite nevoi fundamentale înainte ca alte nevoi, superioare, să devină motivante. Aşadar, un copil care se simte ameninţat sau agresat în mediul şcolii ori căruia îi este foame nu va fi motivat să înveţe deoarece siguranţa şi hrănirea sunt nevoi primare, deci prioritare faţă de preocupările intelectuale. Conform explicaţiilor cognitive ale motivaţiei, motivaţia unei persoane este ghidată de gândurile sale. Accentul se pune pe percepţie, convingeri şi atribuirea succesului şi eşecului de către elev. Majoritatea cercetărilor vizând motivaţia de a

Motivaţie
Procese în ştiinţe mentale, care activează, dirijează şi susţin comportamentul

Atribuiri
Cauze percepute ale rezultatelor

Caseta 9.3. *Discuţii cu un cJucator din învăţâmi,n!u! speaal*

Kay Davis esto coordonator ai programelor do instruire in cadrul Clark County School District, Las Vegas. Nevada. A crescut in Littlo Rock, Akansas, are 49 dc ani. este divorţată şi nu are copii. Munca sa cu educatorii care lucrează cu copii cu nevoi speciale este totul pontru ea.

Am luat contact cu această meserie în urma experienţelor mele din studenţie. în liceu am fost meditator în cadrul programului de educaţie specială şi de atunci am activat în acest domeniu. Profesorii mei m-au încurajat să urmez cariera de profesor. Mi-am dat seama că, deşi îmi place să predau, doream să fac altceva. Dar am vrut să mă specializez în psihopedagogie specială, aşa că am făcut un masterat în acest domeniu. Pe parcurs am descoperit că există multe oportunităţi de avansare în acest domeniu. Coordonatorul meu lucra la un doctorat în administraţie şi m-a încurajat să mă înscriu în programe. Când m-am hotărât să obţin o calificare ca administrator al programelor din învăţământul special şi ca profesor de educaţie specială, am intrat la Virginia Tech, unde există un program de doctorat în administraţie şi supervizare în învăţământul special.

Clark County este al cincilea district şcolar ca mărime din ţară. Eu mâ ocup de regiunea nord-vesticâ, în care sunt 61 de şcoli. Sarcina mea este să ajut cadrele didactice şi administratorii dc la toate nivelurile învăţământului preuniversitar (de la grădiniţă până la liceu) să rezolve diferite probleme şi să crească performanţele elevilor. Aceasta implică asistenţă la ore, întâlniri cu directorii de şcoală şi participarea la şedinţele de planificare a intervenţiei educaţionale individualizate.

Un plan de intervenţie educaţională individualizată descrie obiectivele pe care o echipă le-a fixat pentru un elev cu dizabilităţi de-a lungul anului şcolar, precum şi orice susţinere specială de care este nevoie pentru a ajuta la atingerea acestor obiective. Eu ajut la dezvoltarea planurilor dc intervenţie educaţională individualizată şi îi instruiesc pe membrii personalului pentru a le pune în aplicare. Printre elevii care se califică pentru servicii din domeniul învăţământului special în şcoli publice se pot număra copii cu dificultăţi de învăţare, ADHD, tulbu'ări emoţionale, retard mental, autism, deficienţe de auz, tulburări de vedere, de vorbire sau de limbaj ori dezvoltare întârziata.

Funcţia mea administrativă implică faptul că trebuie să ştiu ce se întâmplă în şcolile

diferite probleme şi să nu afecteze învăţarea plevilor L'ic'r-i' in cscirui uno' eciiipo care oferă servicii de sprijin peritii: ek:vi. Enhna este formata ciin ocrrihiolratori csre si^cryizesrâ pe psihologii din şcoli, specialişti în tulburările de vorbire şi, de limbaj, piscu'n şi irifi,"-meie. Şase membri ai echipei sunt prolosori specializaţi, trei sunt specialişti în comportament. unul este specialist în dezvoltarea timpurie a copiiului, unul în tehnologie de asistenţă şi unul în tranziţie. Eu sunt unul dintre cei trei coordonatori.

Am destulă experienţă profesională, iar instruirea , altora este o parte importantă a muncii mele. De asemenea, unul dintre obiectivele mele profesionale majore a fost să susţin lucrări în cadrul unor conferinţe naţionale, ceea ce am făcut recent la o întrunire a Council for Exceptional Children. Tema prezentării mele a fost colaborarea administrativă, cu explicaţii privind modul în care directorii dc şcoală şi administratorii programelor de educai ţie specială pot conlucra în beneficiul tuturor copiilor.

Mă mândresc şi cu un premiu pe care l-am primit de la Friends of FEAT (Families for Effective Autism Treatment). Această organizaţie a părinţilor a făcut multe eforturi pentru dezvoltarea unei relaţii i:ii5 ii pozitive cu inspectoratul şcolar, iar premiul pe care mi l-au acordat m-a surprins foarte mult. Am fost foarte mândră că eforturile mele în numele copiilor cu autism au fost recunoscute în mod public.

Rolul de administrator al programelor de educaţie specială poate fi foarte stresant. în parte din cauză ca regulile conform carora copiii se califică pentru servicii speciale sunt foarte stricte, existând în acelaşi timp aspecte privitor la care sunt foarte necerte. Uneori am senzaţia ca eu spun *nu,* deşi în realitatea echipele sunt cele care iau deciziile. Am depus mărturie la audieri, iar din aceasta am învaţat să iau decizii pe baza datelor cuicse, a informaţiilor despre dezvoltarea copilului şi a practicilor fondate pe cercetare. Bineînţeles, nu trebuie mereu să spun *nu,* iar, când se întâmplă, personalului şcolii şi părinţilor le vine mai uşor dacă le dau explicaţii clare şi motive empirice, practice şi ştiinţifice.

Aşadar, munca mea implică atât provocări, cât şi recompense. Şi nici o zi nu seamănă cu alta deoarece nici o problemă nu seamănă cu alta. De multe ori soluţia la o problemă poate fi

Atribuirile pe care le face un elev îi pot afecta motivaţia pe viitor. De exemplu, elevii care atribuie succesul obţinut unor factori interni, controlabili, cum ar fi efortul, au o stimă de sine şi o motivaţie mai mari decât cei ce apelează la factori externi, precum norocul (Horner şi Gaither, 2004).

Cercetătorii au identificat diferenţe interesante între atribuirile făcute de copii care nu sunt descurajaţi de eşec şi insistă până când reuşesc şi cele făcute de copii ce renunţă (Kaplan, Middleton, Urdan şi Midgley, 2002; Pintrich, 1999; Wolters, 2004). Copiii cu o orientare spre neajutorare tind să îşi atribuie eşecurile unor inadecvări personale, adesea ideii că sunt incapabili. Aşadar, ei adesea nu prea se aşteaptă să aibă succese şi tind să renunţe uşor şi să evite provocările. Dimpotrivă, copiii care nu renunţă în faţa eşecului tind să aibă o orientare spre perfecţionare. Aceşti copii se concentrează asupra sarcinii mai degrabă decât asupra capacităţii lor. Ei cred că această capacitate poate fi modificată şi îmbunătăţită. Elevilor orientaţi spre perfecţionare tind să le facă bine provocările şi ei cred că, dacă se străduiesc mai mult, vor reuşi. Elevii care au o orientare spre performanţă tind să se concentreze mai degrabă asupra rezultatului activităţii decât asupra procesului de îmbunătăţire a abilităţii sau a învăţării. Ei vor să câştige şi

Orientare către neajutorare
Tendinţă de a atribui eşecurile unor neadecvări personale, adesea lipsei de pricepere.

Orientare către perfecţionare
Tendinţă de a pune accent pe sarcină mai degrabă decât pe capacitate şi de a crede că această capacitate poate fi modificată şi îmbunătăţită.

Orientare către performanţă
Tendinţă de a pune accent mai degrabă pe rezultatul activităţii decât pe procesul de perfecţionare a abilităţii sau a învătării.

Teme de gândire şi de discuţie Ce atribuiri tindeţi să folosiţi în cazul succeselor şi eşecurilor şcolare? Ce vă spune această tendinţă despre motivaţia dumneavoastră?

bune şi să îi mulţumească pe alţii au o tendinţă mai slabă de a dezvolta un pattern adaptativ de învăţare autoreglată şi performanţă (Pintrich, 1999).

Conştientizarea propriilor capacităţi, un concept propus de Albert Bandura, constă în ceea ce crede un individ despre capacitatea sa de a se descurca într-un anumit domeniu. Este convingerea că „pot”, pe când neajutorarea este credinţa că „nu pot”. Conştientizarea propriilor capacităţi include aprecierile unei persoane privind capacitatea sa de a realiza anumite obiective ori sarcini acţionând şi încrederea în abilităţile sale cognitive în situaţii didactice. Bandura a afirmat că această conştientizare a propriilor capacităţi este un factor esenţial care influenţează succesele sau eşecurile elevilor (1997, 2001).

Conştientizare a propriilor capacităţi **Conform lui Bandura, părerile unui individ despre capacitatea sa de a se descurca într-un anumit domeniu.**

^Trimiteri la alte capitole

În capitolul 12 veţi afla mai multe despre modul în care părerile copiilor despre aptitudinile lor - şi în special cele despre rolul efortului în obţinerea succesului - le pot afecta motivaţia şi perseverenţa în faţa eşecurilor.

Este mai probabil ca elevii cu niveluri înalte de conştientizare a propriilor capacităţi să se implice din punct de vedere cognitiv în ceea ce au de învăţat, în comparaţie cu cei care au nivel mai redus de conştientizare (Stipek, 2002). De asemenea, în cazul lor se înregistrează o probabilitate mai mare de a avea realizări, a stabili mai multe obiective provocatoare şi a reuşi decât în cazul elevilor care nu au încredere în propriile forţe.

Unele sarcini sunt interesante în sine.

Motivaţie intrinsecă **Motivaţie internă de a face ceva de dragul de a o face.**

Motivaţie extrinsecă **Motivaţie externă, a face ceva pentru a obţine o recompensă externă.**

Există o corelaţie pozitivă între conştientizarea propriilor capacităţi şi învăţarea autoreglată. Elevii care cred că pot învăţa şi au încredere în forţele lor tind să folosească strategii de autoreglare şi să fie mai motivaţi să încerce (Margolis şi McCabe, 2003 ; Pintrich, 1999). Conştientizarea propriilor capacităţi tinde să crească

şi mai degrabă extrinsec pe măsură ce ajung în clasele mai mari, în mod special după o tranziţie şcolară (Lepper, Corpus şi Iyengar, 2005; Yeung şi Mclnerney, 2005).

Ce se întâmplă când oferiţi factori motivaţionali extrinseci pentru sarcini pe care copiii le consideră motivante intrinsec ? Ar trebui să răsplătiţi un copil pentru că face ceva ce îi place să facă ? Ce rău poate face o bulină roşie sau o îngheţată ? O problemă este că respectivul copil poate învăţa să facă acea activitate pentru recompensa externă, şi nu pentru valoarea sa intrinsecă. Studiile arată că recompensele legate de competenţă tind să promoveze motivaţia şi interesul. Totuşi, recompensele care nu se bazează pe competenţă pot în cele din urmă să scadă motivaţia atunci când nu mai sunt acordate (Schunk, 2000). De exemplu, oferirea unor recompense pentru simplul fapt că elevul a petrecut un timp oarecare făcând ceva nu îi furnizează feedback despre competenţă. Aşadar, este puţin probabil că îi va creşte motivaţia. însă, dacă elevul este răsplătit pentru că a îndeplinit o sarcină, e mai probabil ca el să se simtă competent, ceea ce se asociază cu o motivaţie crescută. Stabilirea unor obiective legate de performanţă poate fi asociată cu o îmbunătăţire a rezultatelor la elevii mai mari, în special la liceeni, dar nu este recomandată în cazul elevilor din clasele primare şi gimnaziale (Midgley, Kaplan şi Middleton, 2001).

Alţi factori asociaţi cu motivaţia. Părerile unui elev privind importanţa sarcinii, interesul faţă de ea şi percepţiile sale privind utilitatea sarcinii pentru obiectivele lui viitoare - toate acestea sunt factori importanţi în motivaţie (Pintrich, 1999). De unde provin aceste convingeri ? Cine şi ce determină dacă un elev îşi stabileşte obiective legate de învăţare sau de performanţă, dacă are o anumită orientare faţă de învăţare, dacă îşi dezvoltă o bună conştientizare a propriilor capacităţi şi dacă este motivat intrinsec sau extrinsec ?

Teme de gândire şi de discuţie In ce mod cunoaşterea impactului pe care Il are parentingul asupra rezultatelor şcolare ale copiilor vă afectează comportamentul faţă de copii dumneavoastră în contextul şcolarizării?

Cel mai important factor este mediul favorizat de şcoală. Schimbările

Şi stilurile de parenting pot afecta motivaţia (Casanova, Garcia-Linares, de la Torre şi Carpio, 2005 ; Leung şi Kwan, 1998). Copiii cu părinţi autoritari tind să aibă cele mai bune rezultate la şcoală. Ei înclină să fie mai curioşi, preferă teme mai provocatoare şi sunt mai interesaţi să înveţe. în acelaşi timp, părinţii autoritari tind să se bazeze mai mult pe factori extrinseci, să insiste mai mult asupra temelor şi a notelor şi să îşi supravegheze îndeaproape copiii. Aceşti copii tind să aibă un nivel mai mic de autocontrol şi să aibă rezultate mai slabe. Adesea, părinţii permisivi nu îi ajută pe copii la teme, aceştia din urmă tinzând să manifeste mai puţin comportamente de autocontrol şi să aibă rezultate mai slabe la şcoală. Efectele stilurilor de parenting pot fi şi mai puternice în cazul copiilor expuşi riscului de eşec şcolar din cauză că provin dintr-o familie nevoiaşă (Casanova *et al.*, 2005).

Obiectivul de învăţare 9.4: *evaluarea diferitelor aspecte ale experienţei de şcolarizare şi a modului în* **V erificaţi-vă cunoştinţele...** *care afectează acestea dezvoltarea cognitivă.*

1. Identificaţi efectele cognitive ale şcolarizării care au fost descoperite de cercetători.
2. Cum sunt afectate rezultatele cognitive ale copiilor de expectanţele profesorului, mărimea clasei şi a şcolii, tranziţiile şcolare şi eficienţa şcolii?
3. Definiti si descrieti dovezile în favoarea si împotriva eficientei

Cultură, diversitate şi şcolarizare

Obiectivul de învăţare 9.5
Identificaţi modurile în care mediile culturale şi socioeconomice ale copiilor ar putea afecta experienţa şcolară.

Şcolile actuale reflectă diversitatea societăţii în care trăim şi sunt mai multe motive pentru care cultura şi diversitatea trebuie luate în considerare. Printre acestea se numără efectele culturii unui elev asupra învăţării, influenţele culturii profesorului în procesul de predare şi efectele culturii dominante asupra deciziilor legate de şcoală, cum ar fi conţinutul programei şcolare. Mulţi profesori nu înţeleg cum trebuie aspectele culturale care sunt relevante pentru educarea elevilor lor (Achinstein şi Athanases, 2005 ; Pang, 2001), însă profesorilor li se cere din ce în ce mai mult să se perfectioneze în

lucrează cu adulţi şi copii care provin din medii culturale ce pun accent pe cooperarea în cadrul grupului, ar fi recomandabil: 1) să se ofere feedback critic în particular; 2) să se pună mai mult accent pe cooperare decât pe concurenţă; 3) să se acorde atenţie apartenenţei la grup (Jung şi Stinnett, 2005; Lockwood, Marshall şi Sadler, 2005; Triandis, Brislin şi Hui, 1988).

Etnicitatea

în Statele Unite, aproximativ 42% dintre elevi sunt membri ai unor grupuri rasiale sau ai unor minorităţi etnice, un procent care a crescut spectaculos din 1972, când era 22% (National Center for Educaţional Statistics, 2005). în oraşul New York, cel mai mare district şcolar din Statele Unite, 84% dintre elevi sunt membri ai unei minorităţi *(New York: The State ofLeaming*, 1999). *Etnicitatea* se referă la moştenirea culturală a unei persoane.

Anumite rezultate educaţionale şi sociale sunt asociate cu etnicitatea, multe dintre ele fiind legate de diferenţele de statut socioeconomic şi diferenţele de grup în ceea ce priveşte atitudinile faţă de educaţie (Read şi Zalk, 2001 ; Yeakey şi Henderson, 2002; Zhang şi Katsiyannis, 2002). De exemplu, aproape o treime dintre elevii afroamericani şi hispanici merg la şcoli în care 90 *%* dintre elevi sau chiar mai mulţi fac parte din aceste grupuri. La nivel naţional, elevii care sunt membri ai unei minorităţi sunt supra-reprezentaţi în cadrul programelor de educaţie specială. Elevii americani de origine asiatică tind să aleagă cursuri de matematică şi ştiinţe la un nivel avansat în liceu, iar aceştia şi americanii albi se înscriu mai frecvent în programe de pregătire pentru colegiu.

Astfel de descoperiri au ridicat întrebarea dacă nu cumva copiii care aparţin anumitor grupuri minoritare continuă să fie supuşi segregării educaţionale (Buck, 2002). Această preocupare include şi calitatea şcolilor, precum şi şansele la educaţie în

^Trimiteri la alte capitole

Aici, aflaţi cum expectanţele profesorului şi mediul şcolii pot influenţa performanţa şcolară a copiilor săraci şi a celor care sunt membri ai unei minorităţi. în capitolul 10, veţi afla mai multe despre altă dimensiune care afectează experienţele şcolare ale copiilor ce fac parte din diverse grupuri etnice: educaţia bilingvă.

Statutul socioeconomic

Un numitor comun al multor diferenţe observate la nivelul performanţei educaţionale a unor grupuri etnice diverse este statutul socioeconomic. în general, indivizii care provin din medii mai sărace au rezultate mai slabe la şcoală, mai puţine resurse economice şi o poziţie relativ inferioară în cadrul comunităţii. De exemplu, după cum am menţionat anterior, copiii din medii mai sărace sunt mai expuşi riscului de abandon şcolar decât elevii care provin din familii cu venituri medii şi mari (National Center for Educâtion Statistics, 2001).
Copiii care provin din familii aparţinând unei clase sociale inferioare tind să aibă rezultate mai slabe la învăţătură, atitudini mai necorespunzătoare faţă de şcoală şi să nu absolve într-o proporţie mai mare decât copiii din familii cu venituri medii şi mari (Arnold şi Doctoroff, 2003 ; Elias, Parker şi Rosenblatt, 2005 ; Lee şi Burkam, 2002).

Efectele statutului socioeconomic nu sunt directe, ci se exercită prin intermediul altor factori. De exemplu, deoarece părinţii mai săraci şi mai puţin educaţi locuiesc de obicei în cartiere mai sărace, copiii lor tind să meargă la şcoli mai slabe din punct de vedere calitativ. Copiii care provin din aceste familii tind să beneficieze şi de servicii de îngrijire a sănătăţii mai proaste (Arnold şi Doctoroff, 2003). Dat fiind stresul social şi personal ce acompaniază sărăcia, deloc surprinzător, copiii ale căror familii sunt sărace tind să fie mai puţin pregătiţi pentru grădiniţă, să rămână în urmă în clasele elementare şi să abandoneze şcoala în timpul liceului (Duncan, Brooks-Gunn şi Klebanov, 1994; Elias *et al.*, 2005 ; Schweinhart, 1994 ; Zill, Collins, West şi Hausken, 1995). De asemenea, părinţii cu venituri mai mici pot fi nevoiţi să petreacă mai mult timp la serviciu pentru a-şi întreţine familia şi a-şi păstra locul de muncă.
Lipsa de timp ce rezultă de aici poate

^Trimiteri la alte capitole
în capitolul 16, veţi afla mai multe despre modul in care mediul socioeconomic al copilului îi afectează dezvoltarea.

Puţină prevenire: educaţia compensatoare

Unul dintre cei mai eficienţi predictori ai performanţei şcolare este nivelul abilităţilor, capacităţii şi cunoştinţelor pe care le are un copil atunci când e dat la şcoală. Copiii care încep şcoala mai bine pregătiţi să profite de ocaziile educaţionale oferite (de exemplu, au niveluri mai mari ale abilităţilor şcolare necesare, cum ar fi cunoaşterea literelor) tind să aibă rezultate mai bune la învăţătură. Copiii care încep şcoala cu un oarecare avantaj tind să îşi menţină poziţia relativă în comparaţie cu copiii mai puţin pregătiţi. Această diferenţă la nivelul cunoştinţelor tinde să se accentueze de-a lungul anilor de şcoală, fenomen numit Efectul Matthew (Stanovich, 1986). Majoritatea explicaţiilor privind diferenţa dintre rezultatele la învăţătură se axează pe experienţele familiale în mod tipic mai dezavantajate ale copilului cu un statut socioeconomic inferior (Arnold şi Doctoroff, 2003 ; Sirkin, 2005), două treimi dintre copiii din zonele urbane sărace începând şcoala fără să aibă abilităţile necesare pentru învăţare (Coley, 2002; D'Angiulli, Siegel şi Hertzman, 2004; Zigler, 1988).

Educaţie compensatoare Programe precum Head Start, menite să compenseze un dezavantaj la nivelul pregătirii pentru şcoală pe care se presupune că îl au copiii ce provin din familii cu venituri mici.

Ce pot face şcolile pentru a-i pregăti pe copiii expuşi riscului pentru şcolarizare şi a le facilita performanţa când devin elevi ? Această întrebare a fost în centrul unei mutaţii majore a filosofici sistemului de învăţământ din Statele Unite. Mulţi ani accentul s-a pus pe încercarea de a acorda servicii de recuperare abia după ce copiii eşuează. Astăzi, se pune accent pe încercarea de a preveni eşecul prin ceea ce a primit numele de *educaţie compensatoare.* Programele de **educaţie compensatoare** sunt menite să compenseze frecventul dezavantaj al copiilor săraci în ceea ce priveşte pregătirea pentru şcoală.

Cultură, clasă şi performanţă şcolară

Realizările şcolare ale elevilor sunt afectate de familie, de şcoală şi de factori culturali. Variaţiile culturale la nivelul şcolarizării copiilor pot constitui o sursă de diferenţe cognitive şi de performanţă la nivel naţional. Acest argument este relevant în cazul discrepanţei dintre rezultatele la matematică ale copiilor chinezi şi japonezi, pe de o parte, şi ale celor americani, pe de altă parte (Chen şi Stevenson, 1995; Stevenson, Chen şi Lee, 1993 ; Stevenson *et al.*, 1990). Copiii americani, în medie, nu se descurcă bine la matematică. Această concluzie a survenit în urma mai multor studii recente ale diferenţelor transculturale în ceea ce priveşte capacitatea de a rezolva probleme matematice. Contrastul cu copiii din ţări asiatice este extrem de mare. De exemplu, în nişte studii asupra rezultatelor la matematică în 20 de ţări, elevii americani din clasele a VII-a şi a XII-a s-au plasat sub media internaţională la aproape toate evaluările realizate (Garden, 1987 ; US Department of Education, 2001). Copiii din China şi din Japonia, dimpotrivă, s-au menţinut tot timpul pe unul dintre primele locuri.

De ce au copiii americani rezultate atât de slabe la matematică ? Există tentaţia de a da vina pe sistemul şcolar. Totuşi, unele diferenţe dintre asiatici şi americani sunt evidente până la vârsta de 5 ani, înainte ca majoritatea copiilor să înceapă şcoala (Stevenson, Lee şi Stigler, 1986). Mai mult decât atât, elevii americani de origine asiatică îi întrec adesea pe cei cu origini europene, deşi ambele grupuri sunt incluse în acelaşi sistem şcolar (Sue şi Okazaki, 1990). Aceste descoperiri sugerează că şcoala nu este singura explicaţie; şi mediul familial are o contribuţie

Unele studii transculturale confirmă discrepanţele dintre rezultatele elevilor americani şi cele ale asiaticilor. Cum pot fi explicate aceste discrepanţe ? în ce fel aceste explicaţii arată capacitatea diferenţelor culturale de a defini diferenţele de grup în ceea ce priveşte

nu a dispărut cu totul. Participanţii la tratament au avut mereu rezultate mai bune decât ceilalţi la diferite evaluări ale performanţei şcolare; în cel mai recent studiu de urmărire, încă erau vizibile unele efecte ale intervenţiei la evaluările cognitive şi academice la vârsta de 21 de ani (Campbell *et al.*, 2001).

Pe lângă demonstrarea posibilităţii succesului pe termen lung, Abecedarian Project oferă dovezi ale eficienţei intervenţiei intense şi extinse la vârste foarte mici. Cel mai mult au avut de câştigat copiii în cazul cărora intervenţia a început devreme şi a continuat până foarte târziu.

Head Start. Cel mai cunoscut program de educaţie compensatorie este Head Start, fondat din fonduri federale, care a început în 1965 cu un program de opt săptămâni pe parcursul verii. Era menit să ajute [illegible] oferindu-le copiilor care provin din familii cu venituri mici un program cuprinzător, care să le satisfacă nevoile educaţionale, sociale, nutriţionale şi psihologice. Head Start oferă acum servicii pentru copiii de la naştere până la vârsta de 5 ani şi pentru familiile lor. De la iniţierea sa, au fost incluşi în program peste 22 de milioane de copii, doar în 2004 numărând aproximativ 900 000 (Head Start Bureau, 2005). Totuşi, din lipsă de fonduri, Head Start oferă servicii doar pentru aproximativ jumătate dintre copiii eligibili de 3-4 ani, iar Early Head Start numai pentru o mică parte din copiii foarte mici (Children's Defense Fund, 2003).

Dar Head Start şi alte programe compensatoare au într-adevăr efect ? Nu este uşor de răspuns la această întrebare, dar, în general, se poate spune că da (Anderson *et al.*, 2003 ; Love, Constantore *et al.*, 2004 ; Reynolds, 2003). Copiii incluşi în programul Head Start manifestă niveluri mai ridicate ale abilităţilor şcolare necesare (Ripple *et al.,* 1999). Acest lucru este valabil mai ales în cazurile în care programele

Teme de gândire şi de discuţie

Dacă aţi dezvolta un program de intervenţie pentru o populaţie expusă riscului, pe ce aţi pune accentul şi cum aţi măsura eficienţa?

au participat în etapa iniţială a proiectului erau elevi în clasele I şi a V-a din Statele Unite, China şi Japonia. Copiilor li s-au administrat diferite teste de evaluare, iar rezultatele le confirmă pe cele ale studiilor anterioare - copiii americani au rezultate mai slabe la matematică decât cei din China şi Japonia. Mulţi dintre copiii de clasa I au fost testaţi din nou în clasele a V-a şi a Xl-a, confirmându-se rezultatele iniţiale. Mai mult decât atât, diferenţa transnaţională între rezultate se accentuase.

Şi mamele copiilor au fost incluse în studiu, punându-se accent mai ales pe convingerile şi practicile lor. Interviurile cu mamele au inclus diferite întrebări menite să indice diferenţele dintre familii şi dintre culturi care ar putea conduce la diferenţele de performanţă. Mamelor li s-a cerut, de exemplu, să aprecieze cum se descurcă la şcoală copiii lor şi să menţioneze cât sunt de satisfăcute de progresele lor. Li s-a cerut să spună ce cred despre fundamentele reuşitei şcolare - îndeosebi, să estimeze contribuţiile relative ale capacităţii şi ale strădaniei de a avea rezultate bune la învăţătură. Li s-au pus şi întrebări despre diferite experienţe familiale care ar putea contribui la succesul şcolar, cum ar fi ajutorul dat de părinţi la temele pentru acasă ori asigurarea unui loc liniştit în care să înveţe copilul.

Conform evaluărilor realizate de grupul de cercetători coordonaţi de Stevenson, mamele din toate cele trei culturi manifestă interes şi îşi oferă sprijinul pentru progresele şcolare ale copiilor. în acelaşi timp, interviurile cu mamele au dezvăluit diferenţe trans- culturale în ceea ce priveşte convingerile şi practicile care ar putea avea o contribuţie semnificativă la performanţa superioară a copiilor asiatici. Mamele asiatice, de exemplu, tindeau într-o măsură mai mare decât cele americane să considere străduinţa mai importantă decât capacitatea pentru reuşita şcolară. Accentul pus pe străduinţă în familiile chineze şi japoneze pare să se potrivească şi cu convingerile culturale generale şi durabile privind maleabilitatea naturii umane şi posibilitatea de a deveni mai bun dacă te străduieşti foarte mult (Kim, Yank, Atkinson, Wolfe şi Hong, 2001). Astfel, părinţii asiatici sunt mai înclinaţi să creadă că toţi copiii au potenţialul de a reuşi şi că pot face faţă oricărei provocări academice dacă se străduiesc îndeajuns de mult. Un posibil rezultat este faptul că părinţii asiatici sunt mult mai înclinaţi să îşi ajute copiii la teme şi să pună accent pe importanţa educaţiei ca parte a datoriei unui elev faţă de familie şi comunitate (Wang, 2004).

în conformitate cu aceste convingeri, mamele asiatice manifestă o tendinţă mai accentuată decât cele din Statele Unite să îi ajute pe copii la teme. în China, de exemplu, 96% dintre copii erau ajutaţi la teme (faţă de 67% în Statele Unite), iar 95 % dintre elevii chinezi de clasa a V-a şi 98% din cei japonezi aveau propriul birou acasă, la care învăţau (63% în cazul copiilor americani). Rezultate similare s-au obţinut în urma unei evaluări a timpului petrecut făcând activităţi legate de şcoală (de exemplu, citit, completarea unor caiete de exerciţii) în afara orelor de curs. Copiii asiatici petreceau mai mult timp făcând astfel de lucruri decât copiii americani.

Dată fiind performanţa relativ slabă a copiilor lor, ar fi putut exista

aşa de ridicate. în plus, aceste mame pot crede că succesul şcolar este în primul rând o funcţie a capacităţii imutabile mai degrabă decât a efortului şi, prin urmare, nu prea înţeleg de ce ar trebui să îşi încurajeze copiii să se străduiască mai mult.

Aceste concluzii au cel puţin două precizări (Hatano, 1990). în primul rând, cercetarea nu afirmă că practicile de creştere a copiilor caracteristice culturilor asiatice au ca rezultat copii în general superiori. Copiii americani obţin scoruri la fel de bune ca şi cei chinezi şi japonezi la evaluări ale inteligenţei generale, iar diferenţele la alte materii sunt mai puţin semnificative şi mai puţin consecvente decât la matematică. în afară de aceasta, elevii asiatici au şi mai puţin timp liber decât cei din Statele Unite (Guan, 2003) şi petrec mai puţin timp decât aceştia din urmă cu activităţi extraşcolare, cum ar fi activităţile muzicale, artistice şi sportive, care de obicei nu sunt finanţate de şcoli în ţările asiatice (Sit, Linder, Koenraad şi Sherill, 2002). în al doilea rând, cercetarea nu afirmă că diferenţele la matematică rezultă doar din diferenţele dintre familii. Şi şcolile sunt importante, contribuind la rezultatele mai bune la matematică ale copiilor asiatici (Whitman, 2003).

De exemplu, copiii din China şi Japonia petrec mai mult timp la şcoală decât cei din Statele Unite, având atât mai multe ore de curs, cât şi mai multe săptămâni de şcoală (Dandy şi Nettlebeck, 2002; World Education Services, 2005). în plus, în multe ţări asiatice se pune accent pe matematică şi pe ştiinţe (United Development Programme, 2002), iar în clasele din China şi Japonia se fac de obicei mai multe ore de matematică decât în cele din Statele Unite. Profesorii şi elevii din China şi Japonia petrec mult mai mult timp efectiv predând, respectiv rezolvând probleme de matematică, în detrimentul altor activităţi, mai puţin importante (de exemplu, împărţind materiale didactice). Copiii din China şi Japonia au mai multe teme la matematică decât cei americani, iar manualele şi programele de matematică sunt mai provocatoare în aceste ţări decât în Statele Unite (Guan, 2003). în lumina acestor diferenţe şi a altora, poate că nu este surprinzător faptul că diferenţa la nivelul rezultatelor se menţine.

r . . v Obiectivul deînvăţare 9.5: *identificarea modurilor*

Y **erifkaţi-vă cunoştinţele...** *fo care mediile culturale şi socioeconomice ale*

copiilor ar putea afecta experienţa şcolară.

1. Descrieţi în ce moduri grupul etnic sau statutul socioeconomic al elevilor ar putea avea legătură cu calitatea experienţei lor şcolare.
2. Ce dovezi au descoperit cercetătorii privind eficienţa programelor şcolare compensatoare - de exemplu, Abecedarian Project şi Head Start?
3. De ce copiii din ţări asiatice, aşa cum sunt China, Japonia şi Taiwanul, îi întrec pe copiii americani la testele de matematică?

Caseta 9.4. ***Modelul contextual al inteligenței și școlarizării*** **Copilul**

Rezumatul capitolului **9**

Obiectivul de învăţare 9.1
Explicarea felului în care este definită şi măsurată inteligenţa în mod

1. Descrieţi abordarea psihometrică a testelor de inteligenţă.

Abordarea psihometrică, propusă de Spearman, sugerează că la baza tuturor comportamentelor inteligente stă un factor comun. El l-a numit factorul „g”, pentru a indica inteligenţa generală. în schimb, inteligenţele sau aptitudinile specifice nu sunt de folos decât în cazul anumitor sarcini sau situaţii. Spearman a descoperit că inteligenţa generală este cel mai bun predictor al performanţei în afara situaţiei de testare. Cattell a admis atât importanţa abilităţilor generale, cât şi a celor specifice, însă a definit inteligenţa ca fiind ori cristalizată, ori fluidă. Inteligenţa cristalizată reprezintă abilităţile pe care le dobândim din experienţă. Inteligenţa fluidă reprezintă abilităţi fundamentale, printre care viteza de procesare, capacitatea memoriei de lucru şi capacitatea de a identifica o legătură intre diferite lucruri.

2. Ce este Scaia Stanford-Binet, cum defineşte şi cum măsoară **IQ-ul?**

Scala de Inteligenţă ***Stanford-Binet*** este în esenţă un test de inteligenţă pentru copii care poate fi administrat la orice grupă de vârstă de peste 1 an. Este o măsurare globală a inteligenţei în urma căreia se obţine un singur coeficient de inteligenţă (IQ), un scor ce rezumă capacitatea copilului. Pune accent pe tipurile de abilităţi verbale şi teoretice care sunt importante la şcoală - gândirea cantitativă, cea fluidă, procesarea vizual-spaţială, cunoaşterea şi memoria de lucru.

3. Numiţi trei teste IQ sau de *dezvoltare în* afară de Stanford-Binet care sunt utilizate frecvent în cazul copiilor.

Cea mai folosită alternativă a Scalei Stanford-Binet este o serie de teste concepute de David Wechsler. Acestea includ WIPSI (***Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*** - Scala de Inteligenţă Wechsler pentru Preşcolari şi Elevi de Şcoală Primară), vizând copiii între 4 ani şi 6 ani şi jumătate, WISC-III şi WISC IV (6-16 ani) şi WAIS, creată pentru cei care au peste 16 ani. Bateria Kaufrnan de Teste de Evaluare pentru Copii sau KABC-II (***Kaufman Assessment Battery for Children)*** marchează un efort explicit de a include diversitatea culturală şi nepărtinirea culturală în construirea şi administrarea unui test. Cel mai cunoscut instrument de măsură a dezvoltării sugarilor este reprezentat de Scalele Bayley (***Bayley Scales of Infant Development II).***

4. Cum se estimează validitatea testelor IQ?

Sunt folosite două criterii pentru a determina dacă un test care pretinde că măsoară inteligenţa chiar face acest lucru

Obiectivul de învăţare 9.2
Identificarea factorilor care influenţează diferenţele individuale şi de grup în ceea ce **priveşte IQ-ul**

1, Ce dovezi există în ceea ce priveşte influenţele genetice asupra diferenţelor la nivelul IQ-ului?

Genele constituie o importantă sursă a diferenţelor dintre IQ-urile indivizilor. ***Susţinătorii*** ideilor expuse în lucrarea ***The Bell Curve*** că factorii de mediu, care se ştie că au o influenţă importantă asupra inteligenţei, nu variază foarte mult între americanii albi şi afroamericani. Ei afirmă şi că majoritatea programelor de intervenţie menite să crească nivelul de inteligenţă al copiilor afroamericani nu au avut succes. Aşadar, cauza nu o constituie diferenţele de mediu. ***Criticii*** acestei perspective arată că trebuie abordate şi alte aspecte. Mai întâi, rasa este în mare măsură un construct social mai degrabă decât unul biologic. Mai mult decât atât, mulţi afroamericani şi euroamericani au strămoşi amestecaţi în diferite grade, iar copiii afroamericani care sunt adoptaţi de familii de americani albi tind să aibă un IQ mai mare.

2. Ce dovezi există în ceea ce priveşte influenţa mediului familial asupra IQ-ului?

O diferenţă dintre mediile multor copii afroamericani şi euroamericani este statutul socioeconomic al familiei. în Statele Unite, afroamericanii tind să fie mult mai săraci, aceasta influenţând scorurile obţinute la testele de inteligenţă. Unii cercetători sugerează că în cazul copiilor care cresc de mici în medii dificile există cele mai mari probabilităţi să obţină scoruri mai mici la testele IQ şi să aibă probleme de adaptare intelectuală. Calitatea mediului copilului foarte mic are legătură cu diferite aspecte ale inteligenţei copilului mai târziu.

3. In ce fel influenţează IQ-u! înclinaţiile culturale în cadrul testării?

Un aspect esenţial este administrarea testelor. Testele conţin întrebări factuale, un tip de cunoaştere observat în interacţiunile părinte-copil încă de la vârste foarte mici. Totuşi, copiilor din familii afroamericane rareori li se pun astfel de întrebări; mai degrabă, adulţii şi copiii se implică într-o comunicare de la egal la egal (poveşti). Ca rezultat, copiii afroamericani este posibil să nu se simtă în largul lor într-un mediu de testare tradiţional, în plus, s-a afirmat că mulţi itemi ai testelor sunt conceptualizaţi incorect, favorizând perspectiva culturii majorităţii, în mod special itemii de vocabular.

4. Ce este pericolul stereotipizării şi cu ar puîea el să influenţeze scorurile IQ?

Pericolul stereotipizării apare atunci când unui membru al unui grup i se cere să îndeplinească o sarcină la care se consideră în general că acest grup este diferit. Acest stereotip şi anxietatea pe care o generează interferează apoi

Obiectivul de învăţare 9.3
Identificarea unor concepţii alternative despre inteligenţă

1. Descrieţi abordarea evoluţionistă faţă de inteligenţă.

Conform ***modelului evoluţionist,*** inteligenţa este capacitatea de adaptare la mediu. Multe dintre problemele fundamentale de supravieţuire pe care mintea noastră este concepută să le rezolve sunt problemele cu care s-au confruntat strămoşii noştri vânători şi culegători generaţii la rândul. Psihologii evoluţionişti cred că oamenii au dezvoltat un sistem neuropsihologic adaptat anume pentru rezolvarea acestor probleme străvechi. Acest sistem este structurat în sisteme cognitive dedicate rezolvării unor probleme legate de supravieţuire şi reproducere.

2. Definiţi teoria triarhică a inteligenţei elaborată de Sternberg,

Sternberg descrie trei componente ale inteligenţei care se intersectează: 1) inteligenţa ***analitică*** ; 2) inteligenţa ***creativă*** ; 3) inteligenţa ***practică.*** în acest cadru, inteligenţa necesită crearea unui echilibru între interesele cuiva şi cererile comunităţii sau culturii sale pentru a atinge succesul. Inteligenţa analitică (sau componenţială) include gândirea abstractă şi raţionamentul logic, abilităţi verbale şi matematice, abilităţi de dobândire a cunoştinţelor şi abilităţi metacognitive. Gândirea creativă (experienţială) presupune creativitate şi gândire divergentă, capacitatea de a face faţă noului, capacitatea de a inventa soluţii la probleme şi un automatism al folosirii abilităţilor. Gândirea practică (sau contextuală) include capacitatea de adaptare la situaţii, capacitatea de a face alegeri, capacitatea de a modela mediile şi aplicarea cunoştinţelor în lumea reală.

3. Care sunt inteligenţele multiple identificate în modelul lui Gardner?

Gardner afirmă că există ***opt inteligenţe distincte,*** definite colectiv drept capacitatea de a rezolva probleme sau de a crea produse care au importanţă într-un context particular sau într-o comunitate anume. Cele opt tipuri de inteligenţă sunt: 1) lingvistică - capacitatea de a folosi limbajul pentru a atinge anumite ţeluri; 2) logico-matematică - capacitatea de a analiza logic probleme; 3) muzicală - aprecierea şi abilitatea de a compune şi a interpreta lucrări muzicale; 4) chinestezică - capacitatea de a folosi propriul corp sau părţi ale acestuia pentru a rezolva probleme sau a crea produse ; 5) spaţială - capacitatea de a percepe relaţiile spaţiale; 6) naturalistă - capacitatea de a recunoaşte şi a clasifica flora şi fauna; 7) interpersonală - capacitatea de a înţelege dorinţele şi intenţiile altor oameni şi de a colabora eficient cu alţii; 8) intrapersonală - capacitatea de a se înţelege pe sine şi de a folosi această înţelegere pentru a face alegeri eficiente în viaţă.

4. Ce relaţie există între creativitate şi concepţiile tradiţionale despre inteligenţă?

Creativitatea presupune capacitatea de a genera rezultate inedite care sunt preţuite într-un anumit context. Teoriile contemporane ale creativităţii accentuează convergenţa sau

5. Ce este talentul?

Conform unei definiţii, ***copiii supradotaţi*** sunt pur şi simplu cei care obţin cele mai mari scoruri la testele IQ. Cu toate acestea, copiii cu un IQ mare reprezintă doar o formă a talentului. Ei sunt adesea talentaţi la nivelul aptitudinilor pe care se pune accent în testele IQ şi la şcoală. Cercetătorii susţin că „talentul global” este mai degrabă excepţia decât regula. Mai tipice sunt performanţele

necesare şi să aibă nivelurile mai înalte ale aptitudinilor necesare pentru a învăţa să citească şi se descurcă mai bine la şcoală. La fiecare tranziţie şcolară, rezultatele la învăţătură, stima de sine, motivaţia şi percepţia privind competenţa şcolară tind să scadă.

Eficienţa şcolii este greu „de definit şi de studiat. În general, şcolile eficiente sunt locuri potrivite pentru învăţare, unde se face educaţie în mod activ. Elevii şcolilor eficiente sunt ajutaţi să simtă că sunt parte a şcolii oferindu-li-se ocazii de a participa la diferite activităţi şi de a-şi spune părerea atunci când se iau decizii legate de şcoală Este important ca şcoala şi profesorul să îşi adapteze metodele de predare pe care le aplică la elevii pe care îi au.

Obiectivul de învăţare 9.4

E
v
a
l

3. Definiţi şi descrieţi dovezile în favoarea şi împotriva eficienţei grupării elevilor pe clase în funcţie de aptitudini, a abordării integratoare şi a claselor separate pe sexe.

Gruparea în funcţie de aptitudini este menită să diminueze eterogenitatea cu care trebuie să se confrunte profesorii în clasă. Elevii sunt plasaţi în anumite clase în funcţie de un anumit criteriu de capacitate, de obicei inteligenţa, în primii ani de şcoală, gruparea se face mai ales în cadrul clasei (de exemplu, grupe de lectură), în gimnaziu şi liceu, gruparea se face mai ales pe clase (cei care vor să dea la facultate *versus* cei ce vor să înveţe o meserie). Susţinătorii grupării în funcţie de aptitudini afirmă că această practică îi permite profesorului să conceapă şi să predea o programă care satisface mai eficient nevoile tuturor elevilor ce fac parte din grup. S-a demonstrat că unele forme de grupare în funcţie de aptitudini sunt eficiente în cazul anumitor elevi. Criticii acestei abordări afirmă că elevii grupaţi în funcţie de aptitudini sunt plasaţi într-un mediu educaţional mai sărac, pot fi stigmatizaţi şi demonstrează niveluri mai scăzute de performanţă şcolară.

O altă problemă legată de gruparea elevilor este dacă ***băieţii şi fetele*** ar trebui plasaţi în clase diferite la anumite materii, cum ar fi matematica şi ştiinţele. Încrederea fetelor în capacitatea lor de a se descurca la matematică şi percepţia matematicii drept o materie potrivită pentru ele se diminuează în gimnaziu. Fetele tind să obţină rezultate mai slabe la aceste materii şi aleg să nu urmeze cursuri sau cariere care implică niveluri avansate de cunoştinţe matematice şi ştiinţifice. Cercetările vizând eficienţa claselor separate pe sexe au ajuns la concluzii amestecate. În ***abordarea integratoare*** (incluziune), elevii cu dificultăţi de învăţare petrec câteva ore pe zi sau chiar toate orele de curs în clase normale. În general, atunci când elevii cu nevoi speciale sunt integraţi, au rezultate mai bune la învăţătură, atitudini mai bune faţă de şcoală, abilităţi sociale mai bune, interacţionează mai mult cu cei de vârsta lor şi sunt mai pregătiţi pentru experienţele extraşcolare. Totuşi, eficienţa abordării integratoare depinde de severitatea dizabilităţii, de serviciile de sprijin la care au acces elevul şi dirigintele şi de atitudinea profesorului.

1. Identificaţi efectele cognitive ale şcolarizării care au fost descoperite de cercetători.

Unele aspecte ale dezvoltării cognitive a copiilor sunt mai puţin afectate de şcolarizare decât altele. Tipurile de cunoaştere studiate de Piaget, de exemplu, sunt relativ neafectate. Majoritatea studiilor nu au descoperit diferenţe calitative clare între copiii şcolarizaţi şi cei neşcolarizaţi. În orice caz, în ceea ce priveşte stăpânirea unor concepte precum conservarea, experienţele formale şi metodele de raţionament folosite în ştiinţe şi matematică facilitează dezvoltarea operaţiilor formale. În plus, ***şcolarizarea*** poate afecta memoria, dezvoltarea şi utilizarea unor strategii mnemonice şi clasificarea obiectelor. Şcolarizarea afectează şi modul în care gândesc copiii despre cuvinte şi cum folosesc limbajul, copiii şcolarizaţi gândind mai degrabă în termeni de categorii generale şi relaţii abstracte. Formarea în combinaţie cu predarea orală promovează stilurile de gândire abstractă, reflexivă, iar cititul este strâns legat de dezvoltarea cognitivă. Şi gradul de şcolarizare pare să fie important în dezvoltarea anumitor tipuri de inteligenţă.

2. Cum sunt afectate rezultatele cognitive ale copiilor de expectanţele profesorului, mărimea clasei şi a şcolii, tranziţiile şcolare şi eficienţa şcolii?

Una dintre cele mai mari provocări cu care se confruntă ***profesorii*** este să îi trateze pe toţi la fel şi să fie corect. Copiii cuminţi primesc mai multe laude şi încurajări din partea profesorilor, pe când elevii mai dificili sunt de obicei criticaţi mai mult. Profesorii au adesea expectanţe pozitive faţă de elevii pe care îi percep ca având un statut socioeconomic mai înalt şi fiind mai capabili. De asemenea, profesorii tind să aibă expectanţe diferite faţă de băieţi şi faţă de fete. Elevii care consideră că profesorii lor îi ajută şi că le pasă sunt mai motivaţi să se implice în activităţi şcolare decât cei ce au o percepţie opusă a profesorilor.

4. Cum sunt afectate rezultatele şcolare ale elevilor de motivaţia de a reuşi, conştientizarea propriilor capacităţi şi motivaţia intrinsecă *versus* extrinsecă?

În Statele Unite, cei din ***clasele cu mai puţini elevi*** (13-17) au note mai bune la citire şi matematică decât copiii din clase de 22-25 de elevi sau mai mari. Efectele benefice sunt şi mai pronunţate în cazul elevilor care fac parte din grupuri expuse riscurilor. Cercetătorii au descoperit că numărul de elevi dintr-o clasă afectează anumite rezultate şcolare. Ratele de abandon şcolar sunt mai scăzute în şcolile mai mici. Şcolile mai mari pot avea avantajul mai multor resurse şi activităţi

Cunoaşterea propriilor capacităţi (Bandura) constă în ceea ce crede un individ despre capacitatea sa de a se descurca într-un anumit domeniu.

capacitatea sa de a realiza anumite obiective ori sarcini acţionând şi încrederea în abilităţile sale cognitive în situaţii didactice. Este mai probabil ca elevii cu niveluri înalte de conştientizare a propriilor capacităţi să se implice din punct de vedere cognitiv în ceea ce au de învăţat. De asemenea, în cazul lor se înregistrează o tendinţă mai mare de a încerca să aibă realizări, a stabili mai multe obiective provocatoare şi a reuşi. ***Motivaţia intrinsecă*** implică motivaţia internă de a face ceva de dragul de a face acel lucru. Motivaţia extrinsecă înseamnă a face ceva pentru a obţine o recompensă exterioară. Motivaţia intrinsecă este asociată cu rezultate şcolare mai bune, ca de exemplu, perseverenţa şi

până la vârsta de 5 ani şi pentru familiile lor, începând din 1965, în program au fost incluşi peste 22 de milioane de copii. Copiii incluşi în programul Head Start manifestă niveluri mai ridicate ale abilităţilor şcolare necesare. Deşi beneficiile cognitive ale programelor Head Start încep să se atenueze atunci când copiii sunt daţi la şcoală, aceştia manifestă o tendinţă mai redusă de a fi incluşi în clase speciale, de a rămâne repetenţi şi de a abandona şcoala în timpul liceului, faţă de copiii care provin din familii cu venituri mici şi care nu participă la un program compensator.

3. De ce copiii din ţări asiatice, aşa cum sunt China, Japonia şi Taiwanul, îi întrec pe copiii americani ia testele de matematică?

Studiile au descoperit că şcolile nu reprezintă singura explicaţie ; şi mediul familial are o contribuţie. Interviurile cu mamele unor copii realizate în cadrul studiului lui Stevenson au dezvăluit diferenţe transculturale în ceea ce priveşte convingerile şi practicile care au o contribuţie semnificativă la performanţa superioară a elevilor asiatici. Părinţii asiatici sunt mai înclinaţi să creadă că toţi copiii au ***potenţialul de a reuşi*** şi că pot face faţă oricărei provocări academice dacă se străduiesc îndeajuns de mult. Ca rezultat, părinţii asiatici sunt mai înclinaţi să îşi ajute copiii la teme şi să pună accent pe importanţa educaţiei ca parte a datoriei unui elev faţă de familie şi comunitate. Mamele din Statele Unite erau mai satisfăcute de performanţa copiilor lor şi de şcolile la care

Obiectivul de învăţare 9.5
Identificarea modurilor în care mediile culturale şi socioeconomice ale copiilor ar putea afecta experienţa şcolară

1. Descrieţi în ce moduri grupul etnic sau statutul socioeconomic al elevilor ar putea avea legătură cu calitatea experienţei !or şcoiare.

Este posibil ca mediul şcolii să nu se potrivească cu valorile şi patternurile comportamentale cu care sunt obişnuiţi copiii. Anumite rezultate educaţionale asociate cu ***etnicitatea*** sunt legate de diferenţele de statut socioeconomic şi diferenţele de grup în ceea ce priveşte atitudinile faţă de educaţie. La nivel naţional, elevii care sunt membri ai unei minorităţi sunt supra- reprezentaţi în cadrul programelor de educaţie specială, elevii americani de origine asiatică tind să aleagă cursuri de matematică şi ştiinţe la un nivel avansat în liceu, iar aceştia şi americanii albi se înscriu mai frecvent în programe de pregătire pentru colegiu. Astfel, unii copii care aparţin anumitor grupuri minoritare continuă să fie supuşi segregării educaţionale. Indivizii cu un ***statut socioeconomic*** inferior au rezultate mai slabe la şcoală, mai puţine resurse economice şi o poziţie relativă inferioară în cadrul comunităţii. Copiii care provin din familii aparţinând unei clase sociale inferioare tind să aibă rezultate mai slabe la învăţătură, atitudini mai necorespunzătoare faţă de şcoală şi să nu absolve într-o proporţie mai mare decât copiii din familii cu venituri medii şi mari.

2. Ce dovezi au descoperit cercetătorii privind eficienţa programelor şcolare compensatoare - de exemplu, Abecedarian Project şi Head Start?

Programele de educaţie compensatoare sunt menite să compenseze frecventul dezavantaj al copiilor săraci în ceea ce priveşte pregătirea pentru şcoală. Abecedarian Project este un efort de intervenţie încununat de succes care a fost lansat în anii ’60. Copiii au fost înscrişi în program de când erau foarte mici şi au rămas în cadrul centrului până la vârsta de 5 ani. Această experienţă a avut un efect imediat, la începutul grădiniţei diferenţa medie la nivelul IQ-ului

Capitolul 10

Limbajul şi comunicarea

COMPONENTELE LIMBAJULUI

Obiectivul de învăţare 10.1. Definirea limbajului şi a componentelor sale majore, inclusiv fonologia, semantica, gramatica şi pragmatica

Sunetele şi cuvintele Propoziţiile şi comunicarea

TEORIILE PRIVIND DEZVOLTAREA LIMBAJULUI

Obiectivul de învăţare 10.2. Compararea şi contrastarea a patru teorii importante referitoare la dezvoltarea limbajului Abordarea axată pe învăţare

Abordarea nativistă

Abordarea axată pc dezvoltarea cognitivă Abordarea socioculturală

COMUNICAREA PREVERBALĂ ÎN PRIMELE LUNI DE VIAŢĂ

Obiectivul de învăţare 10.3. Schiţarea evoluţiilor din primul an de viaţă care construiesc temelia preverbală a învăţării limbajului

Percepţia vorbirii

Primele sunete şi gesturi

SEMANTICA: PRIMELE CUVINTE ŞI VOCABULARUL

Obiectivul de învăţare 10.4. Descrieţi procesele prin care copiii folosesc prima dată cuvinte şi îşi dezvoltă vocabularul.

începutul dezvoltării vocabularului

Diferenţele individuale şi culturale

Primele cuvinte şi combinaţii de cuvinte rostite de copii

învăţarea sensului cuvintelor

Rolurile părinţilor şi copiilor în învăţarea semantică

GRAMATICA: COMUNICAREA CU AJUTORUL PROPOZIŢIILOR

Obiectivul de învăţare 10.5. Descrierea proceselor prin care copiii învaţă sâ comunice respectând regulile de gramatică

Dezvoltarea gramaticii

Discuţii: *Discuţii cu un logoped*

Mecanismele de însuşire a regulilor gramaticale

Contribuţiile mediului la stăpânirea regulilor de gramatică

DEZVOLTAREA PRAGMATICII: FOLOSIREA LIMBAJULUI ÎNTR-UN MOD ADECVAT DIN PUNCT DE VEDERE SOCIAL

Obiectivul de *învăţare 10.6.* Descrierea mijloacelor prin care copiii învaţă pragmatica folosirii limbajului Actele de vorbire

Comunicarea social-referenţială

|^"etiţa de 1 an a Padmei, Manat, stătea în cadă, jucându-se fericită. Gângurea şi râdea în timp ce mama sa îi făcea baie. Chiar dacă nu putea încă să „vorbească", I comunica prin sunete guturale, gesturi şi limbajul trupului. Apoi Padma a auzit cuvântul *bebe.* S-a întors să vadă cine vorbea, dar nu era nimeni. Şi-a dat seama că probabil o auzise pe fetiţa sa. Padma l-a chemat pe soţul ei, Rajeem, şi au ascultat-o pe fetiţa lor spunând *bebe* de nenumărate ori. A fost o zi emoţionantă.

Pentru un părinte, sunt multe momente deosebite, dar puţine pot concura cu primele cuvinte pe care le spune copilul tău. Mai sunt şi provocările ridicate de cele o sută de întrebări pe care le pune un copil de 4 ani într-o oră. Veţi rămâne uimiţi de câte ori poate întreba cineva „De ce?". Apoi mai este trecerea aparent bruscă la răspunsuri monosilabice atunci când întrebi „Cum ţi-a mers azi?" şi primeşti răspunsul standard caracteristic perioadei gimnaziului: „Bine".

Pe lângă gloria sa de moment şi provocările care urmează, limbajul reflectă, pentru părinţi, profesori şi educatori, lumea gândurilor, sentimentelor şi dorinţelor copilului. în acest capitol vom explora dezvoltarea limbajului de la primele încercări nonverbale de comunicare ale copilului până la începuturile formării propoziţiilor şi învăţarea scrisului şi cititului. Cum stăpânesc copiii limba la care sunt expuşi? Ce contexte pot să îi ajute ori să îi împiedice pe copii în încercarea lor de a

Componentele limbajului

Obiectivul de învăţare 10.1 Definiţi limbajul şi componentele sale majore, inclusiv fonologia, semantica, gramatica şi pragmatica.

Limbajul este un sistem complex şi dinamic de simboluri convenţionale care este utilizat în gândire şi comunicare. Un *simbol* este ceva ce reprezintă altceva. De exemplu, imaginile unui bărbat şi unei femei stilizate sunt larg recunoscute ca simboluri ale toaletelor publice.

Şi cuvintele sunt simboluri - sunt sunete sau grupuri de sunete care au anumite semnificaţii în cadrul unei limbi. *Das brot, lepain* şi *bread* sunt simboluri ce reprezintă diferite tipuri de alimente făcute din făină în diverse ţări. Prin urmare, simbolurile pot fi sunete ca, de

combinaţie a formei, conţinutului şi contextului. Altfel spus, anumite simboluri (sunete, cuvinte, litere, gesturi, imagini) sunt prezentate într-un fel anume, care le va transmite o anumită semnificaţie ascultătorilor sau observatorilor, ce vor utiliza mesajul într-un anumit fel şi într-un context social anume. Un simplu schimb social - cum ar fi un posibil cumpărător care îl întreabă pe un vânzător : „Cât costă biletele ? ” - este de fapt o interacţiune complexă a unor simboluri cu forma, conţinutul şi contextul.

Fonem
Cea mai mică unitate sonoră a limbii care poate indica o diferenţă de sens.

Sunetele şi cuvintele

Fără semnificaţia asociată, vorbirea nu reprezintă decât nişte înşiruiri de sunete fără sens. Un fonem este cea mai mică unitate sonoră care poate indica diferenţe de sens. Sunetele reprezentate de *d* şi *m* sunt foneme, de exemplu, indicând o diferenţă de sens între secvenţele sonore *dac* şi *mac.* Fonologia studiază modul în care sunetele sunt produse şi combinate pentru a genera vorbirea. Fără să gândiţi, puteţi asculta pe cineva vorbind o limbă sau un dialect pe care le cunoaşteţi şi să înţelegeţi înşiruirea complicată de sunete pe care vorbitorul le generează. Cu toate acestea, dacă nu cunoaşteţi o limbă sau o anumită variantă a unei limbi, nu puteţi descifra o înşiruire de sunete din cadrul vorbirii, indiferent cât de des sau de minuţios sunt repetate.

Fonologie
Studiul sunetelor vorbite din punctul de vedere al regulilor care guvernează structura şi înşiruirea sunetelor limbii.

Semantică
Sistem de reguli care determină modul cum conceptele subiacente sunt exprimate în cuvinte şi combinaţii de cuvinte.

în afară de distingerea şi înţelegerea sunetelor separate din cadrul unei limbi, un copil trebuie să înveţe că aceste sunete se combină pentru a crea cuvinte cu sens. Semantica este sistemul de reguli care determină modul cum conceptele subiacente sunt exprimate

Gramatică
Sistem de reguli care determină structura limbii, incluzând morfologia şi sintaxa.

Sintaxă
Parte a gramaticii care specifică regulile ce determină ordinea cuvintelor în propoziţii.

Sintaxa specifică regulile care determină structura propoziţiilor, în special ordinea cuvintelor. De exemplu, topica în engleză, chineză, franceză, rusă şi alte limbi este SPC (subiect - predicat - complement, ca în „Jan a fugit acasă”), pe când în turcă, japoneză, coreeană, persană şi alte limbi e SCP (subiect - complement - predicat, ca în „Jan acasă a fugit”).
Pentru a folosi cum trebuie limbajul, copiii trebuie să înveţe morfologie şi sintaxă, precum şi cuvinte şi sensurile lor.

Pragmatică
Seturi de reguli privind folosirea limbajului în contextul comunicării sau cel social.

în afară de aceasta, folosirea limbajului pentru a transmite şi a recepţiona anumite sensuri nu se rezumă la simpla generare a sunetelor corecte într-o



Această interacţiune, deşi nonverbală, este o formă de comunicare simbolică. De asemenea, este lingvistică, fiind guvernată de anumite reguli. Gesturile pot avea caracteristici precum tipul, forma, îmbinarea, sensul, structura sau gramatica şi funcţia în contextul interacţiunii. Copiii învaţă sisteme precum ASL în acelaşi mod în care învaţă limbajul

Obiectivul de învăţare 10.1: *definirea limbajului şi \f .e. a componentelor sale majore, inclusiv fonologia, semantica, gramatica şi pragmatica.*

V **ei îficaţi-vă cunoştinţele...**

1. Cum este definit limbajul ca mod de comunicare simbolică ?
2. Ce componente ale limbajului învaţă copiii?
3. Ce roluri joacă fonologia şi semantica în comunicarea simbolică ?

Teoriile privind dezvoltarea limbajului

Obiectivul de învăţare 10.2
Comparaţi şi contrastaţi patru teorii importante referitoare la dezvoltarea limbajului.

„A mea”, spune Willa, o fetiţă de 2 ani, punând mâna pe o jucărie. „Eu o are.” Cum a reuşit copilaşul acesta să înveţe să folosească un pronume posesiv şi o propoziţie completă, cu persoana întâi singular, care se referă la ea, ca subiect, un predicat (deşi incorect) însemnând posesia şi un complement exprimat printr-un pronume de persoana a treia, ce ştie că substituie numele jucăriei ? întrebarea cum învaţă copiii limbajul este una dintre cele mai provocatoare şi mai fascinante subiecte din studiul dezvoltării. Există patru abordări teoretice importante faţă de dezvoltarea limbajului: abordarea axată pe învăţare, aşa-numita abordare nativistă, abordarea axată pe dezvoltarea cognitivă şi abordarea socioculturală. Astăzi, majoritatea cercetătorilor recunosc că toate cele patru abordări contribuie la înţelegerea dezvoltării limbajului la copii.

Abordare axată pe învăţare
Explicaţie a învăţării limbajului care afirmă că aceasta se bazează pe experienţă şi pune accent pe principiile condiţionării operante formulate de Skinner.

Abordarea axată pe învăţare

Abordarea teoretică dominantă a dezvoltării vorbirii de dinainte de anii ’60 a fost abordarea axată pe învăţare, care susţine pur şi simplu

pentru a forma propoziţii noi. Adică există prea multe combinaţii de cuvinte pentru ca cei mici să şi le însuşească exclusiv prin imitaţie şi întărire. Copiii folosesc cuvintele şi în moduri care nu primesc stimuli de întărire. Un copil preşcolar poate insista că *luatat* este un cuvânt, de exemplu, ca în „Ea şi-a luatat hainele în camera ei". Conform teoriei învăţării, *luatat* nu va mai fi folosit, fiind înlocuit cu *luat* datorită imitării şi întăririi.

Teme de gândire şi de discuţie
Daţi alte câteva exemple de erori care indică aplicarea de către copii a regulilor

Totuşi, aşa cum atestă multe persoane care au grijă de copii, copiii inventează şi folosesc moduri noi şi ingenioase de a spune lucruri pe care nu le-au auzit niciodată. Deşi întărirea, observarea şi imitaţia contribuie la dezvoltarea limbajului, acestea nu o pot explica în totalitate. în loc să înveţe anumite propoziţii, copiii mici par să îşi însuşească o serie de reguli lingvistice pe care învaţă să le aplice.

Abordare nativistă
Explicaţie a dezvoltării limbajului, propusă de Chomsky, care pune accent pe mecanismele înnăscute, distincte de procesele cognitive.

Abordarea nativ istă

Prima contestare majoră a explicaţiei dezvoltării limbajului dată de teoria învăţării elaborată de Skinner a venit din partea lui Noam Chomsky, un lingvist de la Massachusetts Institute of Technology (MIT), prin 1960. în timp ce abordarea lui Skinner pune accent pe rolul mediului în învăţarea limbajului, abordarea nativistă propusă de Chomsky se axează pe interacţiunea proceselor înnăscute şi a mecanismelor biologice cu influenţele mediului. Susţinătorii lui Chomsky cred că achiziţia limbajului are un puternic fundament biologic, deoarece copiii mici învaţă uşor şi repede să vorbească (Chomsky, 1959, 1972; Lenneberg, 1967; Punker, 1994). Conform lui Chomsky (1957, 1972), creierul uman are o capacitate înnăscută de a-şi

Mecanism ds achiziţie a limbajului
Mecanism mental propus de Chomsky care analizează vorbirea; mecanismul care le permite copiilor mici să îşi însuşească rapid limbajul la care sunt expuşi.

cadrul dezvoltării; dar, conform lui Chomsky, cel puţin unele dintre fundamentele limbajului sunt preprogramate în organismul uman. De exemplu, substantive, verbe şi adjective există în toate limbile ; astfel, procesele mentale necesare pentru descoperirea regulilor care guvernează substantivele, verbele şi adjectivele sunt roade ale evoluţiei umane.

În orice limbă, infinitele combinaţii de cuvinte sunt guvernate de un număr limitat de reguli, iar copiii învaţă aceste reguli fără să imite pur şi simplu nişte exemplificări ale acestora şi fără să li se spună explicit care sunt ele. Copiii nu trebuie decât să audă alţi oameni vorbind ca să îşi dezvolte o gramatică şi să declanşeze o dezvoltare explozivă a limbajului. Odată ce copiii îşi însuşesc regulile structurale sau gramatica limbii, ei pot să înţeleagă şi să formuleze o infinitate de ”propoziţii”. În plus, conform acestui model, mecanismele neurale implicate în analizarea şi procesarea vorbirii au evoluat în scopul achiziţiei limbajului şi vizează structura [illegible], nu semnificaţia sau conţinutul său. Aceasta înseamnă că achiziţia limbajului ar trebui să implice mai puţin aptitudinile cognitive ale copilului, făcând posibilă învăţarea unui limbaj extrem de sofisticat de către copiii mici.

Deşi abordarea nativistă a avut un impact major asupra modului în care este privită dezvoltarea limbajului, cercetătorii au reuşit doar într-o anumită măsură să specifice gramatica universală care, conform lui Chomsky, stă la baza limbajelor umane. Şi caracterul înnăscut al cunoaşterii limbajului a fost contestat. Criticii acestei idei s-au întrebat de ce durează atât de mult până ce copiii aplică în mod corect regulile gramaticale după ce încep să îşi utilizeze capacitatea înnăscută de a analiza limbajul. Perfecţionarea continuă şi treptată a utilizării limbajului poate indica faptul că achiziţia limbajului implică un grad mai mare de învăţare şi descoperire

Teme de gândire şi de discuţie Dacă limbajul are un puternic fundament biologic, cum de există atâtea limbi diferite? Credeţi că în viitor vor fi mai multe sau mai puţine limbi? De ce?

Tabelul 10.1. *Etapele procesului de învăţare a vorbirii şi a folosirii limbajului - de la naştere la vârsta de 4 ani*

Vâr	Dezvoltarea vorbirii/limbajului
0-3 luni	Sunete pentru a comunica plăcerea sau durerea Zâmbete şi priviri Plânsete şi gângureli Diferite tipuri de plâns pentru a indica sursa nemulţumirii
4-6 luni	Jocurile vocale folosind gângurelile Bolboroseli care seamănă cu vorbirea folosind sunete produse cu ajutorul buzelor (bilabiale) Folosirea intenţionată a gesturilor pentru a comunica
7-12 luni	Folosirea tot mai frecventă a combinaţiilor de consoane şi vocale în gângureli Folosirea sunetelor caracteristice vocii pentru a atrage şi a menţine atenţia adulţilor Primele cuvinte (de exemplu, *Ma Ma, Pa Pa, Nu*) Repetarea unor sunete, silabe şi cuvinte (ecolalie)
1-2 ani	Folosirea tot mai frecventă a unor cuvinte şi pronunţarea lor mai clară Formularea unor întrebări formate din două cuvinte Primele propoziţii (de exemplu, „Face nani”, „Citeşte poveste”) Identificarea obiectelor şi a părţilor corpului atunci când li se cere Ascultarea cu plăcere sau repetarea cântecelelor sau a
2-3 ani	Explozia vocabularului Întrebări privind denumirile obiectelor Plăcerea de a-şi însuşi concepte verbale precum antonimele Formularea unor propoziţii inteligibile formate din două-patru cuvinte
3-4 ani	Vorbire de obicei fluentă şi clară Folosirea unor propoziţii complete formate din patru sau mai multe cuvinte Povestirea unor evenimente şi experienţe trecute Respectarea regulilor de conversaţie Plăcerea de a spune poveşti inventate Primele încercări de a comunica respectând regulile gramaticale

Cercetătorii au dezbătut dacă limbajul precedă gândirea sau invers. Conform lui Piaget (1976), copiii trebuie să înţeleagă conceptele înainte de a putea folosi cuvinte care să descrie conceptele respective. Aşadar, copiii învaţă cuvinte pentru a descrie clase sau categorii pe care le-au creat deja. De exemplu, copiii pot învăţa cuvântul *minge* pentru că înţeleg deja caracteristicile care disting mingile de alte obiecte rotunde, cum ar fi merele. De asemenea, copiii s-ar putea să trebuiască să înţeleagă ideea de permanenţă a unui concept înainte să poată începe să folosească cuvinte implicând ideea de dispariţie, precum „Nu-i” (Gopnik şi Meltzoff, 1987).

Alţi teoreticieni au sugerat totuşi că limbajul poate preceda gândirea. Copiii pot crea categorii cognitive pentru a înţelege lucruri care sunt denumite cu ajutorul cuvintelor (Clark, 1983). De exemplu, atunci când copiii aud cuvântul *minge*, este posibil ca ei să încerce să îl înţeleagă căutând caracteristici care le vor permite să clasifice mingile separat de alte obiecte rotunde din mediul lor ce nu sunt numite *minge*.

conceptele precedă adesea cuvintele, dar, pe măsură ce copilul creşte, limbajul poate influenţa tot mai mult gândirea. O implicaţie majoră a rolului proceselor cognitive în dezvoltarea limbajului este că persoanele care au grijă de copil trebuie să recunoască faptul că ritmul în care un copil învaţă să vorbească este strâns legat de dezvoltarea sa cognitivă. Cu alte cuvinte, capacitatea copilului de a învăţa din experienţă şi din feedback este limitată sau activată şi de factori de maturizare cognitivă, nu doar de vârstă. Este deci important să fie luat în considerare şi nivelul cognitiv al copilului atunci când se iau decizii privind mediul de învăţare care va fî cel mai benefic pentru el.

Teme de gândire şi de discuţie
Daţi alte câteva exemple de interacţiune reciprocă între limbaj şi gândire.

Abordarea socioculturală

Abordarea socioculturală a dezvoltării limbajului, influenţată de L.S. Vîgotski, pune accent pe aptitudinile cognitive folosite de copil în procesul de învăţare a limbajului împreună cu contextul cultural, care afectează primele interacţiuni sociale şi poate aşadar să promoveze maturizarea cognitivă. Vîgotski credea că gândirea se verbalizează şi vorbirea devine raţională cam pe la vârsta de 2 ani, când importanţa contextului sociocultural creşte foarte mult. Istoria societăţii în care este crescut un copil şi istoria personală a copilului sunt determinanţi esenţiali ai modului în care va gândi el. Limbajul devine un instrument esenţial pentru a determina modul în care copilul va învăţa cum să gândească, pentru că modurile de gândire îi sunt transmise copilului prin intermediul cuvintelor (Murray, 1993). Atitudinile, convingerile, valorile, educaţia, venitul, îndeletnicirile, stilurile de îngrijire şi expectanţele oamenilor care interacţionează cu copilul vor afecta profund învăţarea acestuia.

Sistem de suport pentru achiziţia limbajului
Proces propus de Bruner prin care părinţii îl ajută pe copil să înveţe să vorbească

Abordarea socioculturală subliniază ideea că fundamentul achiziţiei şi utilizării

ascunselea, de exemplu, au fost descoperite în toate cele 17 cadre culturale analizate de Femald şi O'Neill (1993).

Formatul îi permite unui copil să înveţe elemente lingvistice specifice într-un context foarte limitat - de obicei doar memorând cuvinte şi acţiunile care le corespund. Treptat, părinţii pot schimba formatele pentru a include mai multe elemente sau să solicite o contribuţie mai mare din partea copilului. în felul acesta, el poate învăţa mai multe cuvinte, iar răspunsurile învăţate anterior pot fi aplicate în alte moduri. în cadrul acestor interacţiuni rutiniere, părintele oferă şi alte tipuri de eşafodaje pentru achiziţia limbajului, aşa cum sunt simplificarea vorbirii, folosirea repetiţiilor şi corectarea exprimării incorecte sau incomplete ale copilului (Snow, Perlmann şi Nathan, 1987). Atât copiii, cât şi adulţii participă la interacţiuni cu o gamă bogată de aptitudini sociocognitive care stau la baza învăţării limbajului (Snow, 1999; Tomasello, 2001).

Teme de gândire şi de discuţie

De ce formate sau interacţiuni structurate v-aţi bucurat când eraţi copil? Ce alte formate aţi putea utiliza cu un copil de care aţi avea grijă?

După cum se poate vedea, achiziţia limbajului nu poate fi explicată doar prin aportul mediului, care de obicei este inconsecvent. De exemplu, deşi părinţii îşi stimulează copiii să se exprime corect din punct de vedere gramatical, uneori ei le zâmbesc copiilor şi îi laudă şi când formulează propoziţii care nu sunt corecte gramatical



Abordarea socioculturală a învăţării limbajului pune accent pe importanţa contextului social. Copiii interacţionează verbal cu adulţii şi cu alţi copii, precum şi cu textele tipărite şi imaginile într-un context extrem de

Verificaţi-vă cunoştinţele...

Obiectivul de învăţare 10.2: *compararea şi contrastarea a patru teorii importante referitoare la dezvoltarea limbajului.*

1. Care sunt cele patru teorii majore privind dezvoltarea limbajului ?
2. Din perspectiva behavioristă, prin ce procese învaţă copiii să vorbească ?
3. Din perspectiva nativistă, în ce mod are prioritate biologia faţă de mediu în învăţarea limbajului ?
4. Care sunt diferenţele dintre explicaţiile date de abordarea axată pe dezvoltarea cognitivă şi cea socioculturală în ceea ce priveşte achiziţia

Comunicarea preverbală în primele luni de viaţă

Obiectivul de învăţare 10.3
Schiţaţi evoluţiile din primul an de viaţă care construiesc temelia preverbală a învăţării limbajului

Copiii îşi dezvoltă capacitatea de a comunica înainte de a învăţa să vorbească. Copiii disting şi sunt atenţi la diferite sunete şi devin conştienţi de unităţile sonore *{foneme*). Conştientizarea fonemelor le permite să distingă sunete asemănătoare şi diferite, ei repetând sunete şi silabe în cadrul jocurilor verbale. Copiii utilizează şi o varietate de sunete şi gesturi pentru a le comunica adulţilor care îi îngrijesc ce nevoi, dorinţe, stări şi sentimente au. Astfel, există comunicare înainte de pronunţarea primelor cuvinte.

Percepţia vorbirii

Capacitatea de a distinge şi de a fi atent la sunete este numită *percepţie a vorbirii,* aceasta permiţându-le celor care ascultă să împartă în segmente vorbirea, ce este o înşiruire continuă de sunete. în timp ce ascultătorii împart înşiruirea de sunete în silabe, cuvinte şi propoziţii, sunt atenţi şi la alte caracteristici ale vorbirii, cum ar fi intonaţiile crescătoare şi descrescătoare, pauzele dintre cuvinte şi expresii şi plasarea accentului, O limbă străină poate suna ciudat pentru dumneavoastră, de exemplu, dar vă daţi seama imediat că este o limbă.

Bebeluşii percep şi disting *fonemele* - cea mai mică unitate sonoră care indică o schimbare a sensului. De exemplu, copiii de 7 luni îşi pot da seama de diferenţa dintre consoanele din silabele *pa* şi *ma.* Copiii mici identifică şi variantele sunetelor care se combină pentru a exprima acelaşi sens. De exemplu, a din cuvântul *car* sună diferit când este pronunţat de

în limba engleză există aproximativ 45 de foneme: vocale, cum sunt *a, e* şi *u;* consoane, *c a t, p ş i k -,* şi combinaţii de două consoane, precum *th.* Numărul de foneme variază de la limbă la limbă. Conform lui Pinker (1994), numărul acestora variază de la 11 în polineziană la 141 în khoisan (o limbă a „boşimanilor” din sudul Africii). Cel mai probabil, nu aţi recunoaşte multe diferenţe dintre fonemele din Khoisan, aşa cum în limba engleză există diferenţe fonemice cărora vorbitorii de polineziană nu le-ar atribui un sens.

Percepţie categorială a vorbirii
Capacitate de a detecta diferenţele dintre sunete ale limbii care corespund unor diferenţe de sens; capacitatea de a distinge limitele dintre foneme.

De la vârste foarte mici, copiii demonstrează o percepţie categorială a vorbirii - capacitatea de a-şi da seama când două sunete reprezintă două foneme diferite şi când fac parte din aceeaşi categorie fonemică. Această capacitate de a face distincţii între „similar” şi „diferit” a fost studiată la copii de până 1 an (Aslin, Jusczyk şi Pisoni, 1998; Jusczyk, 1997). Perceperea categorială a vorbirii de către copii atât de mici sugerează că aceasta este o capacitate înnăscută caracteristică tuturor copiilor (Trehub, 1976).

Şi experienţa are o influenţă semnificativă asupra perceperii vorbirii în primele luni de viaţă. Nou-născuţii în vârstă de doar două zile manifestă deja o preferinţă pentru limba lor maternă (Moon, Cooper şi Fifer, 1993). Şi, cu cât bebeluşii sunt mai expuşi la o anumită limbă, cu atât mai clar disting fonemele unul de altul (Kuhl, 2001). Dimpotrivă, lipsa expunerii poate să estompeze ori să întârzie dezvoltarea acestor aptitudini. De exemplu, bebeluşii cu părinţi vorbitori de japoneză de obicei nu sunt expuşi la contrastul fonemic dintre sunetele *r* şi /, care nu sunt diferenţiate în limba japoneză. Vorbitorii de japoneză care încearcă mai târziu să înveţe engleza se chinuie să facă diferenţa între aceste sunete şi le vine greu să le pronunţe (Miyawaki *et al.,* 1975). Studiile arată că bebeluşilor japonezi nu le este totuşi greu să facă distincţie între sunetele

Lalaţie
Primele sunete articulate care seamănă cu vorbirea umană.

par să treacă prin această perioadă, chiar şi cei surzi (Oller, 2000). în perioada de lalaţie, copiii combină de obicei consoane şi vocale, cum ar fi *ba* şi *ga,* şi repetă combinaţii de sunete precum *mama* şi *dada.* în ciuda similarităţilor cu anumite cuvinte, aceste prime combinaţii apar totuşi doar din întâmplare.

Deşi plânsul, gânguritul şi lalaţia sunt comportamente înnăscute, ele pot fi modificate de experienţă (Volterra *et al.,* 2004). Gânguritul se accentuează atunci când părinţii îi vorbesc bebeluşului, îi zâmbesc sau gânguresc şi ei ca răspuns la sunetele nearticulate produse de copil. Exemplele şi imitaţia pot şi ele să joace un rol în lalaţie. La început, lalaţia este la fel oriunde în lume. Totuşi, după scurt timp limba vorbită de părinţi şi de alţi adulţi începe să îşi exercite influenţa. Adulţii repetă adesea silabele pronunţate de copiii lor şi le combină, în loc să pronunţe silabe izolate. De exemplu, adulţii spun adesea „dadada”, şi nu „da”. Repetiţia îl poate ajuta pe copil să distingă aceste sunete de altele şi este posibil să încurajeze imitarea lor.

Ecolalie
Repetare automată a unor sunete, silabe sau cuvinte.

Pe la 10-12 luni, copiii tind să manifeste ecolalie, repetarea automată a unor sunete, silabe sau cuvinte. Aceste repetiţii creează adesea impresia că bebeluşul vorbeşte singur. Apoi, pe la 11-13 luni, mulţi copii spun primul cuvânt, un moment important pentru părinţi. Se consideră normal ca primul cuvânt să fie rostit între 8 şi 18 luni (Bates, Thal şi Janowsky, 1992). Mulţi copii trec printr-un proces gradual şi continuu de formulare a cuvintelor pe măsură ce îşi dezvoltă abilităţile preverbale (Bates *et al.,* 1987). De exemplu, copiii par să înveţe mai repede cuvintele ce conţin sunete şi silabe pe care ei le folosesc deja, ceea ce sugerează că începutul vorbirii

Ttr ... *chiţarea evoluţ...*
V erit... *temelia*

1. Cun...
2. Ce s...
3. Car...

Sem...

... implică ... e vor fi ... combina ... are au

Obiect... Descrie... folose... dezvolt...

ţarea sistemelor de reguli care guvernează sensul sau conţinutul atât al cuvintelor luate separat, cât şi al combinaţiilor de cuvinte.

Începutul dezvoltării vocabularului

Însuşirea cuvintelor şi a sensurilor lor începe de obicei în al doilea an de viaţă a copilului. Primele cuvinte rostite de bebeluşi denumesc în mod obişnuit lucruri care le sunt familiare sau care sunt importante pentru ei, cum ar fi mâncarea, jucăriile şi membrii familiei. Aceste cuvinte îndeplinesc şi diverse funcţii pragmatice, inclusiv solicitarea unor obiecte, punerea unor întrebări şi plângerile. Majoritatea copiilor rostesc primul cuvânt cam pe la 11-13 luni, iar apoi îşi dezvoltă un vocabular de aproximativ 8-14 000 de cuvinte până la vârsta când sunt daţi la şcoală. Un adult mediu are un vocabular uzual de 40-60 000 de cuvinte.

Achiziţia unor cuvinte noi este la început lentă la majoritatea copiilor. În mod caracteristic, durează trei-patru luni ca să înveţe primele lor 10-30 de cuvinte (de Villiers şi de Villiers, 1999). Până pe la 1 an şi jumătate, copiii pot fi capabili să utilizeze cam 50 de cuvinte şi să înţeleagă 100 sau mai multe (Benedict, 1979), iar până la vârsta de 2 ani pot să înţeleagă chiar şi 900 de cuvinte şi să pronunţe clar 200 dintre ele. Dezvoltarea semantică are loc mai rapid la nivelul comprehensiunii decât al rostirii; altfel spus, copiii de obicei înţeleg ce înseamnă cuvintele înainte să înceapă să le pronunţe şi înţeleg mai multe cuvinte decât folosesc în vorbire (Rescorla, 1981). Acest pattern se menţine până la vârsta adultă.

Adesea, după 1 an şi jumătate, numărul noilor cuvinte învăţate creşte



Această fetiţă foloseşte poziţia şi gesturile în comunicarea nonverbală. Ea poate atinge mai multe scopuri fără să folosească limbajul, arătându-i părintelui unde să se uite, de exemplu, şi indicând că doreşte să i se dea un anumit obiect. Studiile arată că folosirea gesturilor de către copii facilitează însuşirea limbajului de către aceştia. Daţi câteva exemple de gesturi folosite în combinaţie

sens. Această conştientizare semantică se bazează pe învă-

Copiii mici încep prin a folosi un singur cuvânt pentru a transmite mai multe posibile înţelesuri. Kaylie, o fetiţă în vârstă de 1 an, numea toate fructele, în afară de banane, „bile”. Bananele erau „ba”. Lucrurile au devenit foarte interesante atunci când bunicul său a devenit „ba-ba”. Acum el era mai multe banane. În alt caz, un bine-cunoscut cercetător al limbajului copiilor îşi aminteşte cum fiica sa de 1 an şi jumătate a început să utilizeze cuvântul *salut* pentru a da de înţeles că mâinile sau picioarele ei erau acoperite cu ceva (de exemplu, mâinile ei erau sub o bluză sau picioarele sale erau acoperite cu o păturică). Se pare că fetiţa ajunsese să facă această asociere puţin neaşteptată deoarece mama sa îi arăta o marionetă de deget care dădea din cap şi spunea *salut*. În loc să interpreteze cuvântul drept un salut, copilul presupusese că el înseamnă că degetele mamei erau acoperite cu un material textil (Bowerman, 1976).

Aceste anecdote ilustrează două idei legate de dezvoltarea semantică. Prima este că, deşi copiii mici sunt uimitor de dispuşi să îşi însuşească noi sensuri ale cuvintelor, procesul de învăţare a înţelesului cuvintelor nu este atât de simplu cum ar putea părea, mai ales în jurul vârstei de 2 ani. Copiii nu doar îi aud pe adulţi pronunţând mii de cuvinte diferite (se estimează că un copil de 2 ani aude 20-40 000 de cuvinte pe zi! - Chapman *et al.*, 1992), ci trebuie să înveţe şi că sunt tipuri diferite de cuvinte, ca, de exemplu, cele care simbolizează obiecte *(pălărie* şi *mami)*, acţiuni *(mănâncă* şi *vorbeşte)* şi stări *(vesel* şi *roşu)*.

În al doilea rând, cu cât psihologii studiază mai mult învăţarea



Primele cuvinte rostite de copii denumesc adesea obiecte obişnuite şi părţi ale corpului. Curând, copiii încep să numească tot ce văd, îmbogăţindu-şi vocabularul. Cam câte cuvinte ...

Teme de gândire şi de discuţie Care au fost primele cuvinte ale dumneavoastră sau ale unui copil pe care îl cunoaşteţi?

... Cele două stiluri reflectă diferite ... informative, iar cei cu un stil ... un stil referenţial sunt fetele şi primii născuţi ... perioada ... acestor două patternuri diferite de achiziţie ... şi pe combinaţia de factori ... *tranzacţională* a dezvoltării. Anumite ... sexul sau al câtelea este întrerupt - afectează tipul de mediu lingvistic la care sunt expuşi copiii. De exemplu, ... descoperit că părinţii le vorbesc mai mult fetelor decât băieţilor, folosind un limbaj mai complex şi forme de ... (Gleason şi Ely, 2002; Leaper, Anderson şi Sanders, 1998). Această practică poate reflecta aşteptări mai mari ... fetelor. În mod similar, părinţii tind să petreacă mai mult timp cu primii născuţi decât cu ceilalţi copii ... folosesc mai multe mecanisme de ... şi acordă mai multă atenţie dezvoltării aptitudinilor legate de limbaj (Jones şi Adamson, 1987). Aceste medii diferite, la rândul lor, ... determina pe copii să dezvolte un pattern referenţial sau expresiv ... achiziţie a vocabularului mai bogat (Adams, 1990).

Primele cuvinte şi combinaţii de cuvinte rostite de copii

Psihologii au aflat foarte multe despre dezvoltarea semantică a copiilor, analizând tipurile de greşeli pe care le fac. Învăţarea cuvintelor începe de obicei cu atribuirea de către copil a unui nume specific unui anumit obiect - de exemplu, el învaţă ... familiei este „cuţu”. Apoi copilul ...

Ce fel de cuvinte sunt prezente la început în lexiconul copiilor? La majoritatea copiilor, predomină substantivele (mai ales cele care denumesc obiecte), ele rămânând mai comune decât verbele şi ...

Spre deosebire de copiii vorbitori de engleză, ... copiii coreeni ... vor învăţa cuvinte care denumesc acţiuni - verbe - mai devreme şi mai rapid decât categoriile de obiecte (substantivele). Această diferenţă observată ... o ...

Stil referenţial
Stil de învăţare a limbajului la vârste foarte mici în care copiii pun mai mult accent pe limbaj ca instrument cu ajutorul căruia numesc obiectele; vocabularul tinde să conţină mai multe cuvinte care se referă la obiecte.

Stil expresiv
Stil de învăţare a limbajului la vârste foarte mici în care copiii pun mai mult accent pe limbaj ca instrument cu ajutorul căruia îşi exprimă sentimentele şi nevoile; vocabularul tinde să conţină mai multe forme sociale ...



Majoritatea copiilor fac totuşi greşeli atunci când încearcă să generalizeze aceste prime etichete şi este posibil să utilizeze *cuţu* şi pentru a descrie o pisică, o vulpe, un iepure şi aşa mai departe. Astfel de suprageneralizări sunt frecvente în primele etape ale dezvoltării semantice în multe limbi (Rescorla, 1980). Categoriile pe care le construiesc copiii la început pot fi prea largi sau este posibil ca ei să nu înţeleagă încă trăsăturile specifice care definesc conceptul. De exemplu, un copil care numeşte mărul „minge" ar putea, dacă i se arată un măr, o minge şi o pară, să *arate cu degetul* spre măr (Naigles şi Gelman, 1995 ; Thomson şi Chapman, 1977).

Suprageneralizări
Eroare de limbaj în cazul căreia copiii mici aplică etichete pe care le cunosc deja unor obiecte al căror nume nu îl cunosc încă

Dacă suprageneralizările nu reflectă întotdeauna o lipsă de înţelegere, atunci poate reflecta un vocabular sărac. Dacă nu ştie cuvântul *măr,* un copil poate folosi numele unui obiect similar, precum *minge,* cu simplul scop de a îndeplini funcţia de comunicare a referirii la acel obiect. Astfel de greşeli pot avea la origine şi probleme momentane de memorie : neputinţa de a-şi aduce aminte denumirea corectă sub presiunea temporală a rostirii unui cuvânt. Dovezile sugerează că toţi aceşti factori contribuie la comiterea erorilor de suprageneralizare (Behrend, 1988 ; Gershkoff-Stowe, 2001 ; Hoek, Ingram şi Gibson, 1986).

Subgeneralizări
Eroare de limbaj în cazul căreia copiii mici nu aplică etichete pe care le cunosc unor obiecte care se încadrează în categoria respectivă.

Un alt tip de eroare semantică implică aplicarea etichetelor la un nivel prea restrâns mai degrabă decât prea larg. Un copil care a învăţat să aplice eticheta „pasăre" măcălendrilor şi pitulicilor, de exemplu, s-ar putea să nu o aplice şi pescăruşilor sau struţilor. Astfel de subgeneralizări sunt mai rare decât suprageneralizările. Subgeneralizările sunt totuşi frecvente la nivelul comprehen-

situaţii copiii mici folosesc cuvinte izolate pentru a exprima o întreagă propoziţie sau idee. Astfel, „Minge” ar putea însemna „Vreau mingea” ori „M-a lovit mingea” sau oricare dintre câteva alte lucruri. Astfel de cuvinte sunt holofraze, adică fraze exprimate printr-un singur cuvânt (Dore, 1985). Descifrarea holofrazelor depinde de context şi de orice alte semne care sugerează ce a vrut să spună copilul.

Holofraze
Un singur cuvânt folosit pentru a exprima o idee mai complexă; frecvente în al doilea an de viaţă

Copiii încep să combine două sau mai multe cuvinte când se apropie de vârsta de 2 ani. Ca şi în cazul holofrazelor, ei pot folosi uneori aceeaşi expresie pentru a exprima sensuri diferite, depinzând de funcţia sa. De exemplu, „Tati pălărie” poate reprezenta denumirea unui articol de vestimentaţie, solicitarea ca tata să îşi scoată pălăria sau poate o simplă descriere a gestului tatălui de a-şi pune pălăria (Bloom, 1973). Şi de data aceasta, semnele contextuale sunt importante pentru a interpreta ce încearcă să comunice copilul.

Tabelul 10.2. ***Câteva funcţii ale primelor combinaţii de cuvinte***

Funcţia	Scopul	Exemple
Numire	Denumirea, etichetarea sau identificarea	Iepurilă, cană, Leah
Negare	Refuzul sau negarea	Nu nani. Nu ud.
Inexistenţă	Descrierea faptului că ceva nu mai este ori s-a terminat	Nu lapte. Gata povestea.
Recurenţă	Descrierea sau cererea repetării unei acţiuni	Mai poezie. Mai suc.
Entitate-atribut	Descrierea unei caracteristici a unui obiect	Minge mare. Urs mic.
Obiect posedat - posesor	Numirea a două substantive, primul posedându-l pe al doilea	Ciorap mami. Sticlă bebe.
Agent-acţiune	Descrierea unei persoane care face ceva	Tati sare.
Acţiune-obiect	Descrierea unei acţiuni asupra unui obiect	Şut minge. Aduce carte.
Agent-subiect	Descrierea unei persoane care îi face ceva altei persoane	Oscar Bert.
Acţiune-subiect	Descrierea unei acţiuni asupra unei persoane	Papa bebe. In braţe mami.
Entitate-locaţie	Numirea unui substantiv şi a locului unde se află	Minge sus. Bebe scaun.

învăţarea sensului cuvintelor

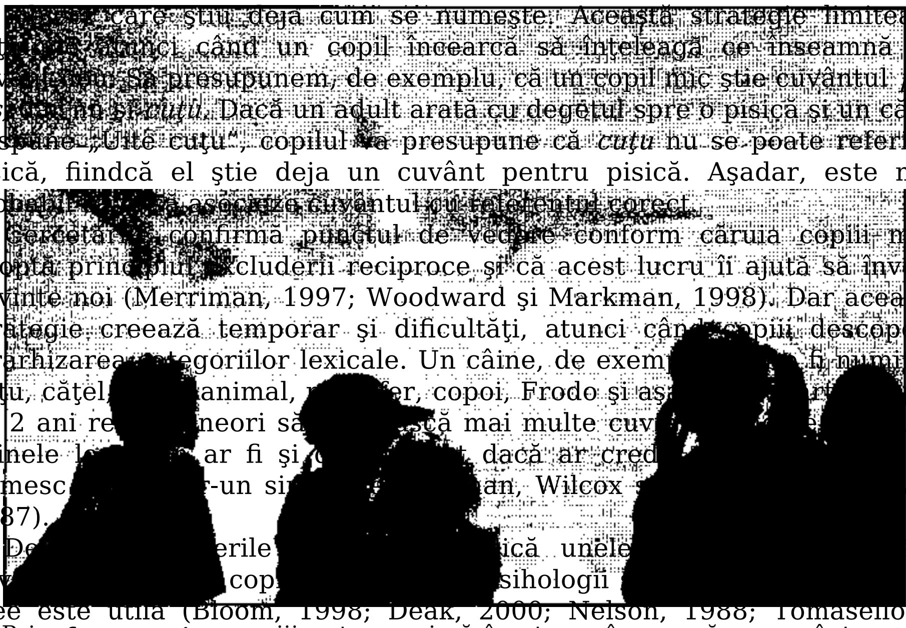
Au fost propuse diferite explicaţii ale *dezvoltării semantice* - procesele prin care copiii învaţă sensul cuvintelor. în cadrul unuia dintre aceste procese, copiii folosesc indicii gramaticale care să îi ajute să determine înţelesul anumitor cuvinte. Altfel spus, îşi folosesc cunoştinţele legate de sensul anumitor exprimări pentru a înţelege structura gramaticală. De exemplu, faptul că ştiu ce înseamnă „Dă-mi aia” îi va ajuta să determine ce semnifică „Dă-mi un pupic”. în cadrul acestui proces, învăţarea regulilor gramaticale se sprijină pe cunoştinţele de semantică existente.

Se poate şi invers. Odată ce copiii stăpânesc anumite elemente de gramatică, pot folosi aceste cunoştinţe pentru a înţelege cuvintele noi. De exemplu, imaginaţi-vă că un copil care încă nu cunoaşte cuvântul *paletă* aude propoziţia: „Dă-mi paleta”. Din aşezarea sa în propoziţie, copilul poate intui că *paletă* este un substantiv şi că, probabil, denumeşte un obiect. Dacă paleta este singurul obiect din jur al cărui nume nu îl cunoaşte, atunci copilul poate asocia în mod corect denumirea cu obiectul, învăţând astfel un cuvânt nou. în cazul în care copilul cunoaşte deja cuvântul *paletă* şi aude propoziţia „Dă-mi paleta gri”, atunci poate conchide că *gri* este probabil un adjectiv. Dacă se pun în contrast două adjective (de exemplu, „Dă-mi paleta gri, nu cea albă”), atunci copilul poate învăţa un nou termen care denumeşte o culoare.

Amorsare sintactică
Mecanism de dezvoltare semantică presupunând folosirea de către copii a unor elemente sintactice pentru a deduce sensurile cuvintelor.

Există multe elemente gramaticale care sugerează înţelesul cuvintelor în orice limbă, bazate pe sintaxă - ordinea gramaticală a cuvintelor în propoziţie (Bloom, 1996, 2000).

Studiile experimentale în care copiii au ocazia să înveţe un cuvânt nou cu ajutorul indiciilor gramaticale disponibile demonstrează că aceştia pot exploata o varietate de elemente gramaticale - inclusiv toate cele prezentate în tabel - pentru a restrânge posibilele sensuri ale cuvintelor noi (Bloom, 1996; Gleitman şi Gillette, 1999; Hali,



un [...] care ştiu deja cum se numeşte. Această strategie limitează opţiunile atunci când un copil încearcă să înţeleagă ce înseamnă un cuvânt nou. Să presupunem, de exemplu, că un copil mic ştie cuvântul *pis-pis*, dar nu şi *cuţu*. Dacă un adult arată cu degetul spre o pisică şi un căţel şi spune „Uite cuţu", copilul va presupune că *cuţu* nu se poate referi la pisică, fiindcă el ştie deja un cuvânt pentru pisică. Aşadar, este mai probabil să asocieze cuvântul cu referentul corect.

Cercetările confirmă punctul de vedere conform căruia copiii mici adoptă principiul excluderii reciproce şi că acest lucru îi ajută să înveţe cuvinte noi (Merriman, 1997; Woodward şi Markman, 1998). Dar această strategie creează temporar şi dificultăţi, atunci când copiii descoperă ierarhizarea categoriilor lexicale. Un câine, de exemplu, poate fi numit şi cuţu, căţel, animal, [...]er, copoi, Frodo şi aşa [...] copiii de 2 ani re[...] uneori să [...] că mai multe cuv[...] la câinele [...] ar fi şi [...] dacă ar cred[...] se numesc [...]-un si[...]an, Wilcox [...]is, 1987).

De[...]erile [...]ică unele [...]ării cuv[...] cop[...]sihologi [...]stă idee este utilă (Bloom, 1998; Deak, 2000; Nelson, 1988; Tomasello şi Merriman, 1995). De exemplu, tendinţele manifestate de copii atunci când învaţă cuvinte noi sunt cu adevărat consecvente şi puternice ? Sunt prezente aceste constrângeri chiar de la începutul învăţării cuvintelor sau apar abia mai târziu ? Presupunând că aceste constrângeri există, sunt ele înnăscute sau derivate din experienţă ? începând de când pot ele să explice învăţarea cuvintelor ? Indiferent de poziţia adoptată vizavi de constrângeri, rămâne problema modului în care copiii folosesc vorbirea celor din jur pentru a-şi da seama exact ce înseamnă anumite cuvinte.

Prin ***fast-mapping***, copiii pot uneori să înveţe ce înseamnă un cuvânt nou după ce l-au auzit doar o dată. Ce alte cuvinte noi ar putea învăţa aceşti copii doar pe baza acestei vizite la acvariu? (© by terren in [...])

Unii psihologi sugerează că, atunci când copiii aud un cuvânt nou, ei fac automat anumite presupuneri (adesea corecte) despre ce ar putea însemna el. Aceste presupuneri funcţionează ca nişte *constrângeri*, excluzând multe dintre variantele false şi permiţându-le în acest chip copiilor să înveţe rapid sensul cuvintelor noi (Markman, 1991; Waxman, 1990). Ce astfel de constrângeri ar putea ghida învăţarea cuvintelor la vârste foarte mici (Hollich, Hirsh-Pasek şi Golinkoff, 2000; Woodward şi Markman, 1998)?

Conform teoriei contrastului lexical (Clark, 1987, 1993), atunci când copiii aud un cuvânt pe care nu îl cunosc, ei presupun în mod automat că acesta are un sens diferit de [...]

Teoria contrastului lexical
Teorie a dezvoltării semantice conform căreia copiii presupun în mod automat că un cuvânt nou are un înţeles diferit faţă de cele ale tuturor cuvintelor pe care le ştiu (deja) [...] sunt general acceptate şi nu semnificaţiile mai individualizate.

Rolurile părinţilor şi copiilor în învăţarea semantică

O parte a răspunsului la întrebarea „Cum învaţă copiii sensurile cuvintelor?" constă în rolurile părinţilor în cadrul acestui proces şi interacţiunea sociocognitivă dintre copii şi părinţii lor. Părinţii sunt sensibili la interesul şi atenţia copilului lor, de exemplu. Studiile asupra interacţiunii părinte-copil arată că părinţii vorbesc cel mai mult despre obiectele sau evenimentele faţă de care copiii lor manifestă deja atenţie (Harris, Jones şi Grant, 1983), iar copiii învaţă cel mai bine cuvinte noi atunci când părinţii apreciază corect obiectul atenţiei lor (Tomasello şi Farrar, 1986). în exemplul cu *pis-pis,* mama nu ar fi spus *pis-pis* dacă atenţia copilului ar fi fost îndreptată către urechile pisicii, câinele din apropiere sau orice alt aspect al situaţiei respective. Deoarece [...] numeşte obiectul de care este atent copilul, acesta din urmă poate face legătura dintre denumire şi referentul său.

Principiul excluderii reciproce
Principiu al dezvoltării semantice conform căruia copiii presupun că un obiect nu poate avea decât o singură [...]

[...] rol activ în acest proces. Chiar şi copiii foarte mici se pricep uimitor de bine să discearnă centrul atenţiei *părintelui*. Uitându-se la ceea ce reţine atenţia părintelui, copilul învaţă [...]

[illegible]

...copiii fac ceva ce li s-a cerut. în chineză, de exemplu, o vocală finală pronunţată cu o intonaţie ascendentă sau descendentă poate schimba sensul cuvântului din care face parte.

Dezvoltarea gramaticii

Ca şi în cazul dezvoltării semantice, greşelile de gramatică pe care le fac copiii spun adesea foarte multe despre procesele de învăţare a regulilor. Greşelile sunt printre cele mai bune etaloane ale nivelului limbajului unui copil la un moment dat. Părinţii, îngrijitorii, educatorii şi alte persoane pot folosi aceste greşeli pentru a înţelege în ce etapă a achiziţiei limbajului se află copiii.

Majoritatea copiilor încep să combine cuvintele pentru a forma primele propoziţii simple cam pe la 1 an şi jumătate. înainte de această vârstă se pot observa elemente care precedă formarea propoziţiilor, precum sensurile şi funcţiile pragmatice pe care le atribuie copiii holofrazelor. Aceste propoziţii formate dintr-un singur cuvânt, aşa cum este „Luna", însemnând „Văd luna pe cer", pot fi combinate cu alte holofraze, cum ar fi „Luna! ", „Vede ! ", „Cer! " şi apoi îmbinate sub forma „Luna vede", „Cer luna" şi altele asemenea. Mulţi copii încep să rostească înşiruiri de holofraze, folosind un cuvânt pentru a atrage atenţia asupra unui obiect şi apoi un al doilea cuvânt pentru a face un comentariu despre obiect, ca în: „Lapte ! Frige! ". Se poate distinge între o înşiruire de mai multe holofraze şi propoziţiile formate din două cuvinte care vor apărea în curând după pauza mai lungă dintre cuvinte (Branigan, 1979). Copilul pare a fi pe punctul de a formula propoziţii.

Între vârstele de 1 an şi jumătate şi 2 ani, copiii îmbină câte două cuvinte pentru a forma propoziţii - de exemplu, „Mami stai" şi „Gata

Obiectivul de învăţare 10.4: *descrierea proceselor prin care copiii folosesc prima dată cuvinte şi îşi dezvoltă vocabularul.*

Verificaţi-vă cunoştinţele...

1. în ce mod dezvoltarea cognitivă a copiilor le afectează conştientizarea semantică ?
2. Care sunt caracteristicile primelor cuvinte rostite de copii şi în ce ritm îşi dezvoltă copiii vocabularul ?
3. Numiţi câteva diferenţe individuale şi culturale în ceea ce priveşte

Gramatica: comunicarea cu ajutorul propoziţiilor

După ce copiii învaţă primele cuvinte, următoarea etapă lingvistică importantă este combinarea a „două cuvinte" pentru a transmite o idee. în general, aceasta începe între vârstele de 18 şi 24 de luni sau la 6-12 luni după ce copiii pronunţă primul cuvânt. Totuşi, vârstele variază foarte mult, iar majoritatea copiilor care încep să vorbească mai târziu recuperează diferenţa până la urmă. Primele propoziţii ale unui copil sunt formate de obicei din câteva cuvinte de bază

Obiectivul de învăţare 10.5 Descrieţi procesele prin care copiii învaţă să comunice respectând

Caseta 10.1. *Discuţii cu un logoped*

Mă numesc Chudnow Loeb. Am 44 de ani iji locuiesc împreună cu soţul şi copiii mei in Sudbury, Massachusetts. Sunt pediatru logoped, fondator şi director al Ch Idren's Speech and Language Services din Lexington, Massachusetls. ;în cadrul acestui serviciu, evaluez şi tratez copii cu vârste între 2 şi 18 uni care au o anumită deficienţă de comunicare. Lucrez cu copiii individual, în diade şi in grupuri mici. De asemenea, ou şi partenerul meu supervizâ.-n alţi şase logopezi angajaţi. Noi ne ocupăm de toate aspectele legate de înscriere, adică discutăm cu părinţii interesaţi sâ îi aducă pe copiii lor la un consult, citim rapoartele relevante, vorbim cu alţi specialişti implicaţi . şi stabilim care din serviciul nostru este mai potrivit pentru a lucra cu copilul respectiv.

Am descoperit aceasta meserie ru ajutorul unui consilier dc carieră. După § ;? ce am terminat facultatea, am călato- *j)...*/'' rit un timp, ca să mă gândesc la opţiunile pe care le aveam. Consilierul de carieră mi-a administrat un test de aptitudini care m-a îndreptat în direcţia logopediei. Ca parto a ; procesului de explorare, am discutat cu mai mulţi ■logopezi şi am petrecut o zi întreagă cu unul dintre ei. Odată ce m-am hotărât sâ urmez o carieră în acest domeniu, am urmat cursuri de specializare în deficiente de comunicare de doi ani şi jumătate la Emerson Colloge. Boston. După aceea, am făcut un an de practică clinica într-un spital, ca să îmi finalizez instruirea. Domeniile mele ! de expertiză sunt vorbirii), de articulare (producerea unor sunete incorecte din cauza poziţiei, sincronizării, direcţiei apăsării vitezei sau integrării greşite a mişcărilor buzelor, limbii, palatului sau faringelui), de voce (dificultăţi legate de înălţarea vocii, volum sau- calitatea vorbirii) şi de limbaj. Tulburările de limbaj pot implica dificultăţi de comunicare cu ceilalţi,; de a-şi găsi cuvintele, de înţelegere a limbajului,' de formulare şi exprimare cu ajutorul limbajului şi de procesare auditivă. Tulburările de vorbire şi de limbaj au diverse cauze: probleme neurologice, pierderea auzului, atacul cerebral, pareza cerebrală, tulburările cognitive sau traumatisme craniene.

Munca mea este plină de satisfacţii, mai ales când simt că schimb viaţa copilului şi a familiei sale. Este foarte plăcut să vezi că un copil stăpâneşte o abilitate iseuţii şi i se aprinde acel beculeţ. Aceste mici epifanii sunt momente ce reprezintă triumfuri imense. De exemplu, m-am dus o dată în sala de aşteptare să îl iau ia terapie pe unul dintre copiii mei. Acesta mi-a spus, smiorcăindu-se: „Randi, nu vreau să vin cu tine. Nu vreau să lucrez cu tine astăzi". Trebuie să recunosc că am fost puţin ofensată, chiar şi după 20 de ani în care âm avut tot timpul să învăţ să nu o iau personal. L-am întrebat: „De ce?". După câteva momente de tăcere, mi-a răspuns: „Pentru că jocul cu pinguinul este prea greu". Mi-a mai venit apa la moară. Acest copii cu autism ajunsese la un punct de cotitură. îmi răspunsese când l-am întrebat „De ce?" cu un motiv logic si relevant.

cu alţi termeni. *Gata,* de exemplu, este un cuvânt de bază frecvent, cu ajutorul căruia copilul poate spune „Gata cuţu", „Gata lapte" şi „Gata mami" (Maratsos, 1983). Un alt copil ar putea dezvolta reguli în jurul altor cuvinte - de exemplu, un obiect + *pus,* ca în „Pălărie pus", „Papuc pus" şi aşa mai departe, sau *eu* + un verb sau un adjectiv, ca în „Eu mare", „Eu cad", „Eu fac" (Bloom, Lightbrown şi Hood, 1975; Braine, 1976).

Copiii folosesc o mare varietate de itemi şi combinaţii în primele lor propoziţii. Ca întotdeauna, apar diferenţele între indivizi în cadrul patternurilor generale de dezvoltare.

Vorbire telegrafică
Vorbire din care cuvintele funcţionale nenecesare (de exemplu, *în, cu)* sunt omise; frecventă în primele faze ale învăţării limbajului

Următoarea etapă a dezvoltării gramaticale este vorbirea telegrafică. Pe măsură ce

timpul, pe măsură ce copiii îşi dezvoltă exprimarea şi adaugă tot mai multe elemente care fac parte din limbajul adulţilor (Bowerman, 1982).

Regulile pe care le învaţă copiii pe măsură ce îşi însuşesc elementele de gramatică sunt vizibile în greşelile pe care le fac. Un exemplu îl constituie flexiunile. Limba engleză foloseşte reguli flexionare pentru a marca forma de trecut a unui verb (se adaugă *-ed,* ca în *talked* şi *played)* şi trecerea unui substantiv de la singular la plural (se adaugă *-s* sau *-es,* ca în *cups* şi *dishes).* Totuşi, engleza conţine şi un mare număr de forme neregulate, care sunt excepţii de la aceste reguli - formele verbale *go-went, eat-ate* şi *see-saw,* de exemplu, şi formele substantivale *mouse-mice, foot-feeî* şi *sheep-sheep.*

Supraregularizare
Greşeală lingvistică structurală în care copiii mici aplică regulile flexionare la formele neregulate (de exemplu, adăugând -ed la saw)

La început, copiii pot rosti o formă neregulată corectă dacă aceasta face parte din vorbirea adulţilor cu care au contact. Astfel, copiii de 2 ani pot fi auziţi spunând *ate* sau *feet.* Dar, când încep să înveţe regulile flexionare ale limbii, ei tind spre o supraregularizare; altfel spus, ei aplică uneori regulile obişnuite şi în cazul unor substantive şi verbe care au forme neregulate. Copilul va spune: / *knowed her* sau *Look at the mans.* Dar nu utilizează aceste forme în mod consecvent, aşa că va spune o dată *I ate,* iar altă dată / *eated.* Până la urmă, este posibil ca formele corecte şi incorecte să fuzioneze, iar copilul poate crea cuvinte precum *wented* şi *mices.* Astfel, aplicarea regulilor, chiar şi atunci când se suprageneralizează, reprezintă un progres în dezvoltarea limbajului. Copiii trebuie apoi să înveţe care sunt excepţiile de la reguli. Multe dintre excepţii vor fi învăţate până la vârsta de şcolarizare, dar procesul mai continuă destul de mult timp.

Amorsare semantică
Mecanism de dezvoltare a gramaticii în cazul căruia copiii folosesc indicii semantice pentru a deduce elemente de gramatică

Adesea, când copiii suprageneralizează o regulă, tentaţia imediată este să îi corectăm. Totuşi, este important să nu uităm că acesta este un fenomen normal în

gramaticale (Bowerman, 1988 ; Pinker, 1987). Aceasta este opusul amorsării sintactice, despre care am discutat mai sus: folosirea de către copii a cunoştinţelor lor gramaticale pentru a învăţa despre semiotică. Un exemplu de amorsare semantică este folosirea cunoştinţelor despre categoriile substantivelor şi pronumelor pentru a determina formele gramaticale aşezate lângă ele în cadrul unei propoziţii. În propoziţia : „Aceste creioane trebuie să stea în penar”, copilul poate şti că *acest* se referă la un singur lucru, pe când *aceste* înseamnă mai mult de unul. Cunoaşterea acestor lucruri poate apoi să îl ajute pe copil să genereze formele corecte de plural şi de singular ale substantivelor din cadrul propoziţiei (*creioane*; *penare).* Copiii folosesc deopotrivă amorsarea semantică şi cea sintactică în dezvoltarea limbajului.

Teme de gândire şi de discuţie

Daţi un exemplu de învăţare a limbajului în care un copil ar putea utiliza în acelaşi timp amorsarea semantică şi cea sintactică.

Un alt proces este folosirea de către copii a strategiilor cognitive înnăscute, care le permite să înveţe rapid regulile de gramatică. Un exemplu este dezvoltarea de către copii a unor reguli de flexiune a cuvintelor, cum ar fi formarea pluralului. Într-un studiu mai vechi, Jean Berko (1958) le-a pus unor copii întrebări despre entităţi imaginare, folosind nume fără sens pentru a exclude posibilitatea ca cei mici pur şi simplu să imite ceea ce aud că spun adulţii. în cadrul unor teste, copiii au fost capabili să ofere terminaţia corectă, demonstrând că îşi însuşiseră o regulă pe care o puteau aplica şi cuvintelor pe care nu le cunoşteau.

Capacitate de creare a limbii

Set de strategii sau principii ale învăţării propus de Slobin care stau la baza achiziţiei limbajului

După ce a analizat peste 40 de limbi, Slobin (1982, 1985a) a identificat mai mult de 40 de strategii cognitive pe care le-a numit *principii de funcţionare*, denumire ce descrie cum pot fi învăţate regulile oricărei limbi. Printre aceste principii de funcţionare se numără şi ceea ce Slobin numeşte capacitatea de creare a limbii (*language-making*

O altă strategie pe care o folosesc copiii pentru a-şi însuşi regulile de gramatică este să analizeze diferitele elemente gramaticale ale limbii, cum ar fi ordinea cuvintelor, terminaţiile şi intonaţia, iar apoi să îl aleagă pe cel care cred că e cel mai util pentru a învăţa structura limbii. Elementul pe care îl aleg variază de la o limbă la alta şi se modifică pe măsură ce copiii cresc (Bates şi MacWhinney, 1987 ; MacWhinney, 1987 ; MacWhinney şi Chang, 1995).

Iniţial, copiii se concentrează asupra indiciului celui mai *la îndemână.* în engleză şi în franceză, de exemplu, primele încercări ale copiilor de a învăţa regulile de gramatică implică ordinea cuvintelor în propoziţie. Deoarece ordinea cuvintelor este importantă în aceste limbi, e adesea la îndemână pentru a oferi informaţii folositoare pentru învăţarea regulilor lingvistice. Dimpotrivă, în turcă ordinea cuvintelor este mai puţin importantă, iar de obicei copiii se concentrează mai întâi asupra flexiunilor în vorbirea celorlalţi.

Mai târziu, copiii aleg elementele cele mai *sigure*, adică acelea care oferă cel mai consecvent indicii privind structurile gramaticale. într-o etapă ulterioară, copiii observă elementele care sunt în *conflict* unele cu altele şi apoi îl aleg pe cel care „câştigă" cel mai adesea şi care dezvăluie structura limbajului. Pe parcursul acestei evoluţii, copiii sunt ajutaţi de adulţi în mediul lor, iar această contribuţie se bazează pe pragmatica utilizării limbajului. Cu alte cuvinte, motivaţia copiilor de a învăţa să comunice corect constă în utilizările pe care le poate primi limbajul, iar copiii folosesc aceste elemente pragmatice atunci când învaţă să vorbească.

■ **Trimiteri la alte capitole**

În capitolul 8, aţi aflat despre conexionism ca model de dezvoltare cognitivă. Aici, aflaţi cum modelele conexioniste ne pot ajuta să înţelegem achiziţia limbajului.

Conform unor studii recente asupra modelului competiţional utilizând simulări pe calculator, copiii care învaţă fac faţă complexităţii şi îşi adaptează deciziile cu ajutorul experienţei. Treptat, dintre patternurile schimbătoare ale posibilelor răspunsuri, unele conexiuni se consolidează. Unele răspunsuri devin mai probabile, iar altele mai puţin probabile. Acest sistem care se automodifică este un exemplu de



Forma vorbirii cunoscută sub numele de limbaj infantil este o modalitate prin care părinţii îi ajută pe copii să înveţe să vorbească. Care sunt caracteristicile limbajului infantil?

adesea formate din trei cuvinte sau mai puţin. De obicei, mamele pronunţă cuvintele foarte clar şi cu foarte puţine greşeli de gramatică. Atunci când vorbesc despre un obiect sau despre o situaţie, mamele îi dau adesea un nume şi folosesc mult repetiţia în descrierile şi comentariile lor. în plus, vorbirea mamelor se concentrează de obicei asupra momentului prezent mai degrabă decât asupra unor evenimente îndepărtate în timp sau abstracte.

Taţii manifestă multe dintre aceste ajustări ale vorbirii, deşi sunt în general mai puţin sensibili la nivelul de dezvoltare lingvistică a copilului (McLaughlin *et al.*, 1983; Ratner, 1988). Unii cercetători au sugerat că vorbirea tatălui serveşte ca punte de legătură între ajustările fine ale mamei şi vorbirea complexă şi imprevizibilă a celor din lumea exterioară (Gleason şi Weintraub, 1978 ; Mannle şi Tomasello, 1987 ; Tomasello, Conti-Ramsden şi Ewert, 1990).

Limbaj infantil Folosirea simplificată a formelor şi conţinutului limbajului pentru copiii care ascultă.

Adulţii, în general, îşi modifică limbajul într-un mod similar conform unui pattern comportamental numit limbaj infantil. Contribuţia sa la dezvoltarea gramaticii de către un copil nu este totuşi clară (Furrow, Nelson şi Benedict, 1979 ; Hoff-Ginsberg, 1990 ; Hoff-Ginsberg şi Shatz, 1982 ; Murray, Johnson şi Peters, 1990; Valian, 1999). Deşi s-a demonstrat că acesta este de ajutor

Teme de gândire şi **de discuţie** Vă aduceţi aminte să fi folosit limbajul infantil atunci când vorbeaţi cu un copil? Dacă nu aţi fi folosit limbajul infantil, cum ar fi fost modificată comunicarea dumneavoastră cu copilul?

Copiii învaţă regulile de gramatică şi cu ajutorul *feedbackului* - corectarea formulărilor care sunt incorecte din punct de vedere gramatical. Aşa cum exemplul oferit de părinţi demonstrează vorbirea corectă, feedbackul furnizează informaţii privind ceea ce *nu* este corect în vorbire. Totuşi, rolul feedbackului este un subiect controversat în studiul dezvoltării limbajului (Bohannon *et al.,* 1996; Morgan, Bonamo şi Travis, 1995 ; Valian, 1996). Rareori exprimările greşite ale copiilor sunt pur şi simplu dezaprobate de părinţi - de exemplu, „Nu, nu ai spus bine”. Mai degrabă, părinţii oferă de obicei feedback privind acurateţea conţinutului remarcii făcute de un copil - de exemplu, „Nu, cubul nu este roşu ; este albastru” (Brown şi Hanlon, 1970; Demetras, Post şi Snow, 1986). Dar părinţii oferă un feedback util în alte moduri (Bohannon şi Stanowicz, 1988 ; Moerk, 2000; Strapp, 1999).

Cercetările au arătat, de exemplu, că adulţii răspund adesea la exprimările incorecte ale copiilor (de exemplu, „Oii fugit la grajd, mami! ”) în unul dintre următoarele trei moduri. *Dezvoltările* implică repetarea propoziţiei spuse de copil şi adăugarea unor elemente pentru a o face mai complexă („Da, oile şi mieluţii au fugit în grajdul ăla mare ! ”). *Reformulările* implică reluarea afirmaţiei copilului într-un alt mod, mai corect („Oile alea au fugit în grajdul acela!”). *întrebările de clarificare* indică faptul că ascultătorul nu a înţeles comentariul, iar copilul ar trebui să încerce să spună din nou („Ce s-a întâmplat? Ce au făcut oile? ”) (Demetras *et al.,* 1986 ; Hirsh-Pasek *et al.,* 1984; Penner, 1987).

Cercetările sugerează că aceste forme de feedback le sunt utile copiilor şi că ei par să fie receptivi la astfel de răspunsuri. De exemplu, ei

Verificaţi-vă cunoştinţele... — Obiectivul de învăţare 10.5: *descrierea proceselor prin care copiii învaţă să comunice*

1. Cum sunt primele propoziţii rostite de copii şi cum se modifică ele?
2. Ce tipuri de greşeli pot semnala anumite progrese în însuşirea regulilor gramaticale ?
3. Cum îşi însuşesc copiii regulile gramaticale cu ajutorul amorsării semantice?
4. De unde ştim dacă un copil îşi foloseşte strategiile cognitive înnăscute pentru a-şi însuşi regulile de gramatică ?
5. Cum îi ajută pe copii limbajul infantil, imitaţia şi puterea

Dezvoltarea pragmaticii: folosirea limbajului într-un mod adecvat din punct

Obiectivul de învăţare 10.6
Descrieţi mijloacele prin care copiii învaţă pragmatica folosirii limbajului.

O diferenţă perceptibilă între limbajul oral al unui preşcolar şi cel al unui şcolar se remarcă la nivelul *pragmaticii* - cunoştinţele practice

a comunica. Copiii mai mari nu doar ştiu mai multe cuvinte şi reguli de gramatică şi de sintaxă; ei se descurcă mai bine şi în conversaţii. Folosesc mai eficient limbajul pentru a-i determina pe oameni să facă un anumit lucru dorit de ei. Pentru a ajunge la acest grad de control, trebuie să stăpânească mai bine pragmatica. Când copiii mici arată cu degetul spre frigider şi spun „Cană! ”, de exemplu, probabil că nu denumesc frigiderul, ci îi cer părintelui să le dea o cană cu suc. Pragmatica presupune cunoaşterea modului de a respecta normele culturale ce guvernează felul în care indivizii ar trebui să interacţioneze. Normele culturale de interacţiune acoperă aspecte subtile - de exemplu, cât de departe trebuie să staţi faţă de cineva cu care interacţionaţi şi dacă ar trebui să vă uitaţi în ochii persoanei respective.

Pentru a comunica eficient, copiii trebuie să înveţe mai întâi să îşi exprime nevoile sau dorinţele în aşa fel încât să fie înţeleşi de alţii. Bebeluşii nu reuşesc întotdeauna să se facă înţeleşi şi devin frustraţi pentru că părinţii lor nu pricep ce anume vor. Această frustrare este un factor motivaţional important pentru copil în dobândirea unor abilităţi care sâ eficientizeze comunicarea. în acelaşi timp, pentru a comunica eficient, copiii trebuie să înţeleagă ce spun părinţii şi alte persoane pentru a le urma instrucţiunile, a le răspunde la întrebări sau a face ceea ce li se cere. Comunicarea, ca întotdeauna, are loc în ambele sensuri.

Dezvoltarea pragmaticii este asociată şi cu dezvoltarea cognitivă. Pe măsură ce copiii învaţă să se pună în pielea altora - capacitatea de a percepe lumea din punctul de vedere al altora -, ei îşi dezvoltă capacitatea de a se face înţeleşi de alţii. Copiii preşcolari din stadiul preoperaţional presupun că alţii vor şti ce vor ei atunci când le vor cere : „Dă-mi aia”. Odată ce se maturizează din punct de vedere cognitiv, înţeleg lumea dintr-o perspectivă mai puţin egocentrică şi pot indica detalii relevante pentru a comunica mai eficient („Dă-mi, te rog, cana de pe masă”). Abilităţile pragmatice se dezvoltă rapid

Acte de vorbire
Vorbire folosită pentru a îndeplini funcţii pragmatice, cum ar fi solicitările sau plângerile.

(Bretherton, 1988). *Mama*, de exemplu, este folosit atât pentru a o chema pe mama, cât şi pentru a-i cere ceva (ca atunci când copilul spune: „Mama” în timp ce arată cu degetul o jucărie de pe raft). Mai târziu, *mama* serveşte scopului mai comun de a denumi părintele (Ninio şi Snow, 1988). în perioada când rostesc cuvinte izolate, copiii încep să utilizeze cuvinte de legătură - care leagă mai multe obiecte sau evenimente - în moduri pragmatice, având diferite scopuri. De exemplu, copiii pot utiliza „Mai! ” pentru a cere ca o activitate să fie continuată, pentru a descrie faptul că se mai adaugă un cub la turnuleţ sau pentru a mai cere un biscuite (McCune-Nicolich, 1981).

Pe măsură ce aptitudinile lor cognitive şi lingvistice se dezvoltă, actele de vorbire ale copiilor devin mai variate şi mai eficiente. într-un studiu, numărul încercărilor făcute de copii de a comunica folosind limbajul s-a dublat între vârstele de 14 şi 32 de luni, iar cel al diferitelor tipuri de acte de vorbire a crescut de peste trei ori. în plus, proporţia comunicărilor care puteau fi înţelese - şi care aveau deci mai multe şanse să îşi atingă

Discursul

Teme de gândire şi de discuţie

în capitolul 7, aţi aflat despre fenomenul de dezvoltare cognitivă numit vorbire egocentrică. Aici, aflaţi cum îşi dezvoltă copiii o înţelegere a discursului corespunzător din punct de vedere social.

Vorbirea din cadrul interacţiunilor sociale se numeşte *discurs* sau conversaţie socială (Hicks, 1996; Rice, 1982). Spre deosebire de vorbirea pentru sine, conversaţia socială este menită să fie înţeleasă de cineva care ascultă. Aşa cum am văzut în capitolul 7, vorbirea pentru sine - vorbirea cu voce tare fără intenţia de a comunica - este normală şi frecventă în copilărie, reprezentând 20-50% din ceea ce spun copiii de 1-4 ani (Berk, 1986).

Atunci când oamenii se implică în conversaţii, pe lângă regulile gramaticale ale limbii, ei trebuie să respecte şi regulile sociale ale discursului. Prima dintre acestea este *schimbarea rolului conversaţional,* fiecare participant la discuţie alternând rolurile de vorbitor şi ascultător. Această regulă conversaţională de bază poate fi învăţată în perioada preverbală (Collis, 1985). O altă strategie conversaţională, care se adaugă cam pe la 2 ani, este *dezvoltarea subiectului*: vorbitorul comentează ce s-a afirmat, adăugând în acelaşi timp o întrebare, pentru a-1 face pe interlocutor să răspundă din nou. Următorul dialog ilustrează folosirea acestei strategii atât de către mamă, cât şi de către copil:

Copilul: Vreau să ia păpuşică.

Mama : Vrei să iei păpuşica la cumpărături? Păi, atunci, nu trebuie să se

(Bretherton, 1988). *Mama,* de exemplu, este folosit atât pentru a o chema pe mama, cât şi pentru a-i cere ceva (ca atunci când copilul spune: „Mama” în timp ce arată cu degetul o jucărie de pe raft). Mai târziu, *mama* serveşte scopului mai comun de a denumi părintele (Ninio şi Snow, 1988). în perioada când rostesc cuvinte izolate, copiii încep să utilizeze cuvinte de legătură - care leagă mai multe obiecte sau evenimente - în moduri pragmatice, având diferite scopuri. De exemplu, copiii pot utiliza „Mai! ” pentru a cere ca o activitate să fie continuată, pentru a descrie faptul că se mai adaugă un cub la turnuleţ sau pentru a mai cere un biscuite (McCune-Nicolich, 1981).

Pe măsură ce aptitudinile lor cognitive şi lingvistice se dezvoltă, actele de vorbire ale copiilor devin mai variate şi mai eficiente. într-un studiu, numărul încercărilor făcute de copii de a comunica folosind limbajul s-a dublat între vârstele de 14 şi 32 de luni, iar cel al diferitelor tipuri de acte de vorbire a crescut de peste trei ori. în plus, proporţia comunicărilor care puteau fi înţelese - şi care aveau deci mai multe şanse să îşi atingă

Discursul

Teme de gândire şi de discuţie

în capitolul 7, aţi afiat despre fenomenul de dezvoltare cognitivă numit vorbire egocentrică. Aici, aflaţi cum îşi dezvoltă copiii o înţelegere a discursului corespunzător din punct de vedere social.

Vorbirea din cadrul interacţiunilor sociale se numeşte *discurs* sau conversaţie socială (Hicks, 1996; Rice, 1982). Spre deosebire de vorbirea pentru sine, conversaţia socială este menită să fie înţeleasă de cineva care ascultă. Aşa cum am văzut în capitolul 7, vorbirea pentru sine - vorbirea cu voce tare fară intenţia de a comunica - este normală şi frecventă în copilărie, reprezentând 20-50% din ceea ce spun copiii de 1-4 ani (Berk, 1986).

Atunci când oamenii se implică în conversaţii, pe lângă regulile gramaticale ale limbii, ei trebuie să respecte şi regulile sociale ale discursului. Prima dintre acestea este *schimbarea rolului conversaţional,* fiecare participant la discuţie alternând rolurile de vorbitor şi ascultător. Această regulă conversaţională de bază poate fi învăţată în perioada preverbală (Collis, 1985). O altă strategie conversaţională, care se adaugă cam pe la 2 ani, este *dezvoltarea subiectului*: vorbitorul comentează ce s-a afirmat, adăugând în acelaşi timp o întrebare, pentru a-1 face pe interlocutor să răspundă din nou. Următorul dialog ilustrează folosirea acestei strategii atât de către mamă, cât şi de către copil:

Copilul: Vreau să ia păpuşică.

Mama : Vrei să iei păpuşica la cumpărături? Păi, atunci, nu trebuie să se

întrebare, ci îşi oferă ajutorul. Iar când un părinte spune : „Nu am vrut să o stric”, el nu se rezumă la descrierea intenţiei sale ; în realitate, părintele îi cere scuze copilului. Un alt exemplu este regula „răspunsului de la sine înţeles”. Afirmaţiile formulate sub formă de întrebare sunt de fapt nişte instrucţiuni - de exemplu, „Poţi să îmi dai şi mie creionul ăla ? ”. Răspunsul este de la sine înţeles în sensul că ascultătorul pricepe că trebuie să îi dea vorbitorului creionul, nu să îi răspundă la întrebare.

în aceste situaţii, cum înţeleg ascultătorii ce funcţie vizează vorbitorul? Cel mai adesea, oamenii rezolvă această problemă analizând contextul în care este făcută remarca respectivă (Shatz şi McCloskey, 1984). Semnele contextuale vor ajuta la identificarea unei remarci mai degrabă drept o instrucţiune decât o întrebare, de exemplu. Faptul că răspunsul la o întrebare este de la sine înţeles este un alt tip de indiciu. Aceste reguli conversaţionale complexe sunt mai greu de învăţat şi necesită un nivel mai înalt de dezvoltare cognitivă decât este nevoie pentru simplul schimb de roluri conversaţionale.

Această regulă a răspunsului de la sine înţeles nu se observă la copii decât abia după vârsta de 5 ani (Abbeduto, Davies şi Furman, 1988). Şi abia pe la 6-7 ani folosesc în mod consecvent regulile conversaţionale conform cărora ar trebui: 1) să spună ceva ce are legătură cu ceea ce tocmai a spus interlocutorul; 2) să spună ceva relevant pentru subiectul discuţiei; 3) să spună ceva ce nu s-a mai spus deja (Conţi şi Camras, 1984).

Comunicare social-referenţială
Formă de comunicare în cadrul căreia un vorbitor transmite un mesaj pe care ascultătorii îl înţeleg.

Comunicarea social-referenţială

O abilitate conversaţională şi mai avansată este comunicarea eficientă a unor informaţii despre ceva ce interlocutorul nu cunoaşte. Un exemplu este cazul unui copil care îi descrie altuia un filmuleţ pe care l-a văzut astfel încât cel ce ascultă să înţeleagă despre ce este vorba. Această abilitate se numeşte comunicare social-referenţială - comunicarea

Uneori copiii îşi adaptează felul cum vorbesc în funcţie de vârsta celui care ascultă.

După cum am menţionat mai sus, aşa cum adulţii tind să folosească limbajul infantil atunci când se adresează copiilor mici, şi copiii de numai 4 ani utilizează o vorbire simplificată când se adresează unor copii mai mici decât ei (Sachs şi Devin, 1976 ; Shatz şi Gelman, 1973). Adaptarea la vârsta persoanei care ascultă se îmbunătăţeşte pe măsură ce copiii cresc. Elevii de clasa a V-a, de exemplu, tind să supraestimeze capacitatea de comprehensiune a copiilor mai mici, atunci când vorbesc cu ei (Miller, Hardin şi Montgomery, 2003 ; Montgomery, 1993).

Un alt indiciu util legat de ascultător implică *numitorul comun* - informaţii împărtăşite deopotrivă de vorbitor şi de ascultător. Dacă persoana care ascultă ştie când este ziua de naştere a vorbitorului, de exemplu, atunci mesajul „Vino la ziua mea” va fi suficient. Oricum, dacă ascultătorul nu deţine această informaţie, mesajul va fi inadecvat. Copiii de grădiniţă înţeleg oarecum principiul numitorului comun, dar şi această capacitate se îmbunătăţeşte odată cu vârsta (Ackerman şi Silver, 1990; Ackerman, Szymanski şi Silver, 1990).

Poate cele mai importante semnale privind ascultătorul implică *feedbackul.* Dacă persoana care ascultă nu pare să înţeleagă ceea ce se comunică, vorbitorul ar trebui să îşi modifice mesajul şi să încerce din nou. în situaţii simple, cu semnale clare, chiar şi copiii de 2 ani demonstrează o anumită capacitate de a-şi adapta mesajele atunci când ascultătorul a înţeles greşit (Ferrier, Dunham şi Dunham, 2000; Shwe şi Markman, 1997).

în general, sensibilitatea copiilor mici la feedbackul primit din partea persoanei care îi ascultă este totuşi limitată, ei continuând adesea să transmită aceleaşi mesaje chiar şi atunci când ascultătorul nu înţelege (Robinson, 1981).

Ca şi vorbitorii, cei care ascultă trebuie să conştientizeze semnele contextuale, inclusiv informaţiile oferite anterior şi subiectul la care se referă ele. în plus, atunci când un

Trimiteri la alte capitole

fn capitolul 8 aţi aflat cum îşi dezvoltă copiii judecata socială. Aici, aflaţi mai multe despre modul în care capacitatea copiilor de a înţelege starea de spirit a altuia influenţează felul cum folosesc limbajul în relaţiile cu ceilalţi



, copiii mici trebuie să îşi dezvolte abilităţi atât ca vorbitori, cât şi ca ascultători. Ce reguli de conversaţie respectă probabil aceşti băieţi? De unde ştim dacă este eficientă comunicarea lor social-referenţială ? Ce tipuri de semne pot folosi pentru a înţelege mai bine ? (© Sergiy Nykonenko/Dreamstime.com)

Obiectivul de învăţare 10.6 : ***descrierea mijloacelor prin care copiii învaţă pragmatica folosirii limbajului.***

Verificaţi-vă cunoştinţele...

1. Ce implică învăţarea pragmaticii ?
2. Cum folosesc copiii actele de vorbire pentru a comunica?
3. Ce strategii învaţă copiii să aplice în cadrul discursului?
4. De ce abilităţi au nevoie copiii pentru comunicarea social-referenţială?
5. Ce legături există între dezvoltarea la nivelul pragmaticii şi dezvoltarea cognitivă?

Contextele care influenţează dezvoltarea limbajului

Obiectivul de învăţare 10.7
Analizaţi influenţele familiei, tehnologiei şi culturii asupra scrisului, cititului şi învăţării.

Dezvoltarea limbajului la copii este afectată de o varietate de factori contextuali, printre care caracteristicile familiei, expunerea la texte scrise şi alte tipuri de media, cadrul social şi cultural în care trăieşte copilul şi expunerea la experienţe multilingve. Unele medii îi expun pe copii la un risc mai mare de a-şi dezvolta limbajul într-un grad mai mic sau cu întârziere, în timp ce altele îi ajută pe

după cum am menţionat mai sus, complexitatea şi varietatea experienţelor de vorbire contribuie la dezvoltarea limbajului copiilor. Cu cât copiii aud pronunţându-se mai multe cuvinte şi ce înseamnă ele, de exemplu, cu atât mai multe cuvinte includ în vocabularul lor (Weizman şi Snow, 2001). Experienţele limbajului sunt mai degrabă dinamice decât unidirecţionale. Cu alte cuvinte, copiilor mai sociabili li se vorbeşte mai des decât celor timizi (Patterson şi Fisher, 2000).

Teme de gândire şi de discuţie

Cât de des interacţionau cu dumneavoastră membrii familiei atunci când eraţi copii? Eraţi incluşi în conversaţiile adulţilor? Cum credeţi că dezvoltarea limbajului v-a fost influenţată de contextul familial?

Un factor care prezice calitatea mediului lingvistic este statutul socioeconomic. în general, copiilor care provin din familii cu venituri mici li se stimulează mult mai puţin limbajul oral şi scris acasă (Payne, Whitehurst şi Angell, 1994 ; Whitehurst şi Lonigan, 1998) şi în cartierul în care locuiesc (Purcell-Gates, 1996). Mai ales din acest motiv, copiii care provin din familii mai sărace tind să aibă un vocabular mai redus, iar când intră la şcoală, au abilităţi mai slabe şi un nivel mai mic de dezvoltare a limbajului (Hecht *et al.*, 2000). Există diferenţe semnificative între statutele socioeconomice şi în ceea ce priveşte cantitatea şi calitatea conversaţiilor dintre mamă şi copil. Mamele cu statute socioeconomice mai înalte oferă de obicei experienţe lingvistice mult mai bogate (Hoff, 2003). Ele pun mai multe întrebări, rostesc propoziţii mai lungi, folosesc un vocabular mai bogat şi încurajează activ dezvoltarea abilităţilor lingvistice la copii.

Importanţa contextului familial este ilustrată de gradul de risc al copiilor crescuţi de un singur părinte adolescent, care tind să provină şi din familii mai sărace. Copiii cu mame adolescente obţin în medie scoruri mai mici la evaluările competenţei cognitive, în special la testele de limbă (Luster *et al.*, 2000). în particular, mamele adolescente tind să îi ofere copilului un mediu care îl stimulează mai puţin din punct de vedere cognitiv, educativ şi verbal (Culp *et al.*, 1988 ; Moore *et al.*, 1997). Aceşti factori de risc par să reflecte gradul de interacţiune, feedback şi

cele mai promovate experienţe educative la vârste mici, iar cercetările demonstrează clar o corelaţie pozitivă între gradul de expunere a copiilor la citit în perioada preşcolară şi rezultatele lor şcolare ulterioare (Adams, 1990). În medie, pe cât i se citeşte mai des unui copil şi pe cât este învăţat să citească de la o vârstă mai mică, pe atât îi se mai uşor [illegible]

Interacţiunea în cadrul căreia [illegible] ocazia de a fi expus la un limbaj mai sofisticat, precum şi la regulile formale asociate cu textul scris. Astfel, calitatea interacţiunii cu copiii ce li se citeşte în grup este mult mai mare în comparaţie cu situaţia în care i se citeşte unui copil când este singur. În cadrul lecturii dialogice, de exemplu, adultul pune întrebări deschise, provocatoare despre conţinutul unei cărţi cu poze mai degrabă decât întrebări la care se răspunde cu „da” sau „nu” (Arnold *et al.*, 1994; Lonigan *et al.*, 1999). Adultul continuă răspunsul copilului punând alte întrebări, repetă şi dezvoltă comentariile acestuia, îl laudă şi îl încurajează să lege conţinutul poveştii de experienţele sale. În cadrul acestui proces, folosește treptat un limbaj tot mai sofisticat ca să comunice cu adultul.

Practicile de lectură dialogică sunt asociate cu îmbogăţirea vocabularului şi cu dezvoltarea unui limbaj expresiv la copii, în special la cei care provin din medii expuse riscurilor (Whitehurst *et al.*, 1988; Whitehurst, Lonigan, 2001). Puţini adulţi ştiu să utilizeze această abordare atunci când le citesc copiilor lor, dar

Tatăl ţind din *Bluebemesjai Sai* dc Robei t McC'oskev): „Micuţa Sal mancă toate afinele ia Lail,- putea ajunge dc unde stătea, apoi plecă să îşi tţine mania". La câte afine crezi că a ajuns

Aidcn: Şapte.

Tata: Asta înseamnă o grămadă! Tu până unde poţi ajunge dc unde stai?

Aidcn îşi întinde mâinile în faţă şi în lateral, prefăcându-se că el culege şi mănâncă afine.

Aidcn: Mănânc afine ! Mari.

Tata: Sunt la fel de bune ca acelea pe care le mănânci câteodată la micul dejun?

Aidcu încuviinţează din cap.

Tata: Uită-te la poza asta. Aidcn. Sal a mai lăsat afine în găleţuşă?

Aidcn: Kuplink. kuplank, kuplunk! (Se uită) Nici o afină.

Tata: Bravo! Ţi-ai adus aminte ce sunet făceau afinele când micuţa Sal şi mama ei le pun în găleţuşe. Acum hai să vedem cum poate micuţa Sal să îşi găsească mama. „Auzi un sunet din apropierea unei pietre şi se gândi: «Asta trebuie să fie mama!»". Ce s-a întâmplat?

Aidcn: Nu-i mama ei. K cioara şi puii de cioară. Cra! Cra!

Tatu : Cra ! Cra! (dând pagina) Ia uite ! Pe a cui mamă a găsit-o Sal?

Figura 10.1. ***Un exemplu de lectură dialogică***

Teme de gândire şi de discuţie Cum aţi învăţat să citiţi? Ce factori au influenţat dezvoltarea deprinderilor de prelectură?

Lectură dialogică
Tehnică de lectură împreună care constă în faptul că adultul pune întrebări deschise, provocatoare mai degrabă decât întrebări care necesită un răspuns simplu de tipul „da” sau „nu” [illegible] să facă legături între conţinutul poveştii şi experienţele acestuia.

Rayner *et al.*, 2001). Un exemplu de conştientizare fonologică este capacitatea de a face legătura între sunete şi simboluri, de a distinge silabele din cadrul cuvintelor şi de a recunoaşte cuvintele ce rimează. Un copil care dă dovadă de conştientizare fonologică va fi capabil să se conformeze unor instrucţiuni de genul: „Spune *liliac.* Acum spune *liliac* fără sunetul *lll*”.

Conştientizarea fonologică este considerată necesară pentru învăţarea normală a cititului, fiind o sursă majoră de dificultăţi pentru copiii cu dificultăţi de a citi (National Reading Panel, 2000; Wagner, Torgesen şi Rashotte, 1997). Copiii care sunt expuşi la mai multe interacţiuni de lectură în grup implicând abecedare şi cărticele cu poezioare îşi pot dezvolta conştiinţa fonologică mai repede decât alţii (Murry, Stahl şi Ivey, 1996). Aşa cum o lectură dialogică încurajează dezvoltarea vocabularului şi a abilităţilor de a folosi un limbaj expresiv, cărţile care se axează pe denumirile literelor şi sunetelor încurajează cunoaşterea alfabetului şi dezvoltarea conştiinţei fonologice.

Competenţe lingvistice emergente
Set de deprinderi de prelectură care adesea preced cititul propriu-zis, inclusiv noţiuni despre textul tipărit, conştientizarea fonologică şi cunoaşterea alfabetului.

Copiii pot începe foarte devreme să îşi facă o idee despre textele tipărite. Copiii foarte mici se joacă cu cărţi, dau paginile şi inventează poveşti care se potrivesc cu imaginile. Lui Avery, în vârstă de 8 luni, îi plăcea să se joace cu o cărticică din material textil care conţinea reprezentări în relief ale unor animale cu părţi mobile. Josh, un băieţel de 1 an şi jumătate, a ştiut imediat că dintr-o carte cu pagini albe care i-a fost oferită lipseşte „scrisul”. Totuşi, temeliile cititului nu se construiesc automat. Copiii au nevoie de participarea activă a adulţilor şi în interacţiuni axate pe cărţi adecvate vârstei din punct de vedere cognitiv, emoţional, social şi fizic (Adams, 1990). Copiii au de câştigat dintr-o

Conştientizare fonologică
Conştientizarea capacităţii de a distinge structura sonoră a limbajului oral.

că limbajul oral, cum ar fi povestirea, recitarea şi cântatul, joacă un rol central în dezvoltarea cititului (Dickinson şi Tabors, 2002). Legea No Child Left Behind (NCLBA, 2001) decreta că toţi copiii trebuie să citească la nivelul clasei a III-a când termină această clasă. Această lege mai permitea folosirea unor programe a căror eficienţă la clasă a fost demonstrată. în cadrul acestor programe, învăţarea cititului se axează pe patru categorii lingvistice : vocabularul, fonetica (bazată pe conştientizarea fonologică), conştientizarea fonemică şi comprehensiunea. Legea pune accent şi pe interdependenţa competenţei lingvistice şi dezvoltarea limbajului oral.

Primele experienţe cu televizorul şi calculatoarele

Mediile interactive şi cele care nu implică texte tipărite, precum televizorul, programele pe calculator şi jocurile video, influenţează şi ele dezvoltarea limbajului la copii. Expunerea la televizor este aproape universală în Statele Unite şi în alte ţări industrializate. Timpul petrecut în faţa televizorului variază foarte mult, dar în 2000 un copil american mediu cu vârsta între 2 şi 6 ani se uita la televizor 1,5-2 ore pe zi. Timpul petrecut în faţa televizorului creştea la copiii de gimnaziu până la aproximativ 3,5 ore pe zi şi se diminua uşor în cazul adolescenţilor. Copiii care provin din familii mai sărace tind să petreacă mai mult timp uitându-se la televizor. Iar astăzi cifrele sunt şi mai mari.

- Numărul aproximativ al studiilor care analizează efectele televizorului asupra copiilor: 4 000.
- Numărul de minute pe săptămână petrecute de un copil mediu în faţa televizorului: 1 680.
- Procentul de centre de zi care folosesc în mod obişnuit televizorul: 70.
- Procentul de copii între 4 şi 6 ani care, atunci când li se cere să aleagă între privitul la televizor şi petrecerea unui timp cu tatăl, preferă televizorul: 54.
- Copiii mici nu fac diferenţa între emisiuni şi reclame.
- Numărul de reclame TV de 30 de secunde pe care le vede un co mediu într-un an: **20 000**.
- Produsele la care se difuzează cel mai des reclame în timpul emisiunilor TV pentru copii: produse alimentare şi restaurante fast-food.
- Copiii care se uită la filme şi emisiuni TV violente au o tendinţă mai pronunţată să manifeste un comportament agresiv.
- Numărul de crime văzute la televizor de un copil mediu până termină şcoala elementară : 8 000 (A.C. Nielsen Co., http : //www.csun.edu/îvceed002/health/docs/ tv&health.html: American Academy of Pediatrics, http://www.aap.org/family/

Caseta 10.2. ***Cum ii înveţi pe copii sa circasca***

Cititul sau înţelegerea textelor tipărite (Rayner *et al.,* 2001) este probabil una dintre cele mai importante abilităţi pe care le dobândesc copiii în anii de şcoală. în 1993, Departamentul Educaţiei din Statele Unite a publicat rezultatele obţinute de National Adult Literacy Survey. Aproximativ 23% dintre americanii adulţi se încadrează la nivelul 1 în ceea ce priveşte cititul, fiind practic analfabeţi, iar circa 27% citesc de nivelul 2, care este considerat foarte limitat din punctul de vedere al capacităţii de a citi. Mai recent, National Reading Panel (2000) a arătat, de asemenea, că, deşi majoritatea copiilor din Statele Unite învaţă să citească, un număr semnificativ nu citesc îndeajuns de bine pentru a funcţiona cum trebuie în societatea actuală, cu cererile sale tot mai mari la nivelul competenţei lingvistice.

Ce este cititul sau competenţa lingvistică? Cititul este o abilitate de dezvoltare. Copiii mici îşi dezvoltă de obicei un număr de abilităţi de prelectură care sunt asociate cu învăţarea cititului. Printre competenţele lingvistice emergente sau precursorii capacităţilor de a citi la copiii mici se numără cunoaşterea alfabetului, noţiuni despre textele tipărite (de exemplu, faptul că sie citeşte de la stânga la dreapta), vocabularul şi conştientizarea fonologică. Aceasta din urmă este sensibilitatea la structura sonoră a limbii care permite modificarea părţilor constituente ale cuvintelor pronunţate.

Copiii care intră la şcoală cu competenţe lingvistice emergente mai dezvoltate, mai ales conştientizarea fonologică, învaţă mai uşor să citească (Frost *et al.,* 2005). Pe măsură ce copiii învaţă să citească, ei îşi însuşesc principiul alfabetic - adică înţelegerea faptului că există legături sistematice şi predictibile între literele scrise şi sunetele rostite. Pe măsură ce odticaţid foneiico este să îi înveţe pe copiii care încep să cit:j;jsc:£j în ce fel să foloseasca prin cipiul alfabetic. Mai exact, îi învaţă pe copii să utilizeze acoste relaţii pentru a citi şi a scrie; cuvinte. Abordarea integrală a limbajului presupune că învăţarea cititului ar trebui să se axeze pe cuvinte, nu pe litere sau alto părţi constituonte ale cuvintelor. Abordarea integrală a limbajului pune accent atât pe lectura cu scopul de a înţelege, sensul, cât şi pe folosirea cuvintelor vizuale şi a contextului.**

Ce abordare este mai potrivită? Cercotârile arat# clar că educaţia fonetică sistematică şi explicită este mai eficienta decât instruirea nesistematică sau nonfoneticâ şi că prima metodă îmbunătăţeşte decodarea cuvintolor. pronunţia şi înţelegerea! textelor scrise (Blachman *etal.,* 2003). Educaţia; fonetică sistematică oforâ ocazia de a exersa relaţiile litere-sunete într-o structură predeter» minată. Oricum, copiii au de câştigat din conceptul abordării integrale a limbajului referitor la imersiunea in texte scrise reale. Utilizarea unor activităţi de lectură în grup şi a textelor tipărite acasă şi la şcoală esto asociată cu ameliorarea cititului (Aram şi Biron, 2004; Rasinski şi Stevenson, 2005).

Legea No Child Left Behind cere ca eficienţa programelor educaţionale folosite la clasă să fie demonstrată de studii ştiinţifice riguroase. Nu există ..i;, -,; jj soluţii simple pentm a-l face pe fiecare i"''' copil sâ citească bine. Totuşi, astăzi so ştie ce abilităţi trebuie să îşi dezvolte copiii pentru a citi bine. National Reading Panel (2000) a primit sarcina sa treacă în revistă cercetările vizând învăţarea cititului şi să identifice metodele care au succes în mod consec-; vent. Acest organism a identificat cinci componente considerate esenţiale ale învăţării cititului: 1) abilităţi dc conştientizare fonetică: 2) abilităţi fonetice; 3) citire fluentă; 4) dezvoltarea voca-

Pentru mulţi copii, acest deficit este evident atunci când intră la şcoală (Anthony *et al.,* 2002). Adesea acestor copii le vine greu să analizeze sunetele limbii şi deci întâmpină frecvent dificultăţi ln detectarea şi utilizarea informaţiilor despre corespondenţa literă-sunet. La rândul său, aceasta le afectează capacitatea de a decoda automat cuvintele scrise. Studiile recente subliniază cât este de important să îi ajutăm pe copii să Tşi dezvolte abilităţile de conştientizare fonologică şi să folosim programe fonetice explicite (Blachman *et al.,* 2005). Au fost dezvoltate programe pe calculator, strategii didactice şi tehnici de învăţare asistată de colegi pentru a-i ajuta pe copiii cu dificultăţi să citească eficient (Calhoon, 2005; Fasting şi Halaas Lyster, 2005; Hatcher, Hulme şi Snowling, 2005). Din nefericire, cercetările indică şi că dificultatea de a citi persistă de-a lungul întregii vieţi, nu este doar o dezvoltare întârziată care poate fi depăşită cu ajutorul unor intervenţii temporare (Shaywitz şi Shaywitz, 2005).

Abordare fonetică (sau orientată spre cod)
Abordare a învăţării copiilor să citească axată pe analizarea părţilor constituente ale cuvintelor.

Abordare integrală a limbajului
Presupune că învăţarea cititului ar trebui să se axeze pe cuvânt ca întreg. Pune accent atât pe lectura cu scopul de a înţelege sensul, cât şi pe folosirea cuvintelor vizuale şi a contextului.

Aceste descoperiri confirmă concluziile studiilor mai vechi conform cărora copiii care se uită mai mult la televizor petrec mai puţin timp citind şi interacţionând cu alţii şi obţin scoruri mai mici la testele de evaluare (Huston *et al.,* 1999; Wright *et al.,* 2001). Acest lucru este valabil mai ales în cazul copiilor care se uită la televizor mai mult de două ore pe zi, în special la emisiunile din prime time şi la desene animate. Aceste studii se axează totuşi pe timpul petrecut în faţa televizorului mai degrabă decât pe tipul programelor. Copiii care urmăresc programe educative de bună calitate, cum ar fi *Sesame Street* sau *Barney,* mai ales cei ce provin din familii mai sărace, tind să intre la şcoală mai pregătiţi pentru a învăţa să citească, să aibă note mai mari, să citească mai multe cărţi şi să acorde o valoare mai mare succesului şcolar (Anderson *et al.,* 2001; Rice *et al.,* 1990). Copiii din familii mai sărace care urmăresc aceste programe tind şi să îşi îmbogăţească vocabularul şi să înveţe literele. Rezultatele pozitive asociate cu privitul la televizor tind să fie mai accentuate atunci când copilul nu

^Trimiteri la alte capitole
In capitolul 16, veţi afla mai multe despre modul !n care televizorul afectează astăzi copiii şi familiile.

Cât timp ar trebui să se uite copiii la televizor în fiecare zi ? în prezent, AAP recomandă ca privitul la televizor să fie descurajat la copiii mai mici de 2 ani şi limitat la nu mai mult de o oră sau două de programe de calitate pentru copiii de 2 ani şi mai mari (AAP, 2001). în afară de aceasta, Academia recomandă ca părinţii:

- să scoată televizoarele din camerele copiilor ;
- să supravegheze ce programe urmăresc copiii şi adolescenţii, pentru a se asigura că sunt educative, informative şi nonviolente;
- să urmărească programe **TV** împreună cu copiii şi să discute despre conţinutul lor;
- să folosească programele controversate ca punct de plecare pentru discuţii în familie referitoare la valori, violenţă, sexualitate şi consumul de droguri;
- în cazul copiilor mici, în loc de privitul la televizor, să încurajeze activităţi interactive care promovează o dezvoltare optimă, aşa cum sunt conversaţiile, jocurile, cântecele şi cititul împreună;
- în cazul copiilor mai mari, să încurajeze distracţii alternative, printre care lectura, sporturile, hobby-urile şi jocurile creative.

Figura 10.2. ***Televizorul şi dezvoltarea copiilor Sursa*** : American Academy of Pediatrics, ***Pediatrics***, 107, nr. 2, februarie 2001, pp. 423-426

Efectele altor medii, cum ar fi calculatoarele şi jocurile video, au primit mai puţină atenţie din partea cercetătorilor decât cărţile şi televizorul. Majoritatea jocurilor video pun accent pe viteză şi pe acţiune în cadrul unor scenarii violente, dar există şi programe şi jocuri educative. Efectele jocurilor video asupra dezvoltării nu au fost studiate foarte temeinic. în general, aceleaşi recomandări vizând privitul la televizor ar trebui să se aplice în linii mari şi în ceea ce priveşte jocurile video şi timpul petrecut la calculator.

Multor părinţi le este greu să decidă cum să impună limite în ceea ce priveşte timpul petrecut în faţa televizorului şi a calculatorului sau cu jocurile video. Părinţii îşi fac griji că aceste activităţi consumă un timp pe care altfel copiii l-ar petrece citind sau implicându-se în activităţi sociale. Presupunerea că un copil ar petrece mai mult timp realizând activităţi educative dacă nu s-ar implica în activităţi media este numită *ipoteza transferului.* Oricum, nu este susţinută de dovezi empirice. Limitarea accesului la media nu este suficientă. Mai degrabă, părinţii trebuie să contribuie la umplerea timpului copiilor cu alte activităţi pe care le consideră acceptabile.

Dezvoltarea limbajului în contexte multilingve

în numeroase regiuni ale lumii copiii cresc învăţând două limbi şi uneori chiar mai multe. în Statele Unite, aproximativ şase milioane de copii cresc în familii în care se vorbeşte altă limbă decât engleza (US Census Bureau, 2003). La adulţi, cunoaşterea mai multor limbi are numeroase avantaje. De exemplu, creează multe oportunităţi profesionale în lumea noastră din ce în ce mai diversă în care este ceva obişnuit să întâlnim oameni care nu sunt vorbitori nativi de limbă engleză. Cercetările au



American Academy of Pediatrics recomandă ca privitul la televizor să fie descurajat înainte de vârsta de 2 ani. în cazul copiilor de peste 2 ani, timpul petrecut în faţa televizorului ar trebui să fie limitat la o oră sau două pe zi de emisiuni educative

Conform recomandărilor cercetătorilor, copiii nu ar trebui să fie lăsaţi să stea la calculator până pe la vârsta de 3 ani. Conform studiilor, copiii de vârstă şcolară, ca aceşti elevi de clasa I, beneficiază de cercetările în grup folosind softuri educative.

De ce înţelegerea informaţiilor oferite de calculator este considerată

Copiii devin bilingvi în două moduri. Pot să înveţe ambele limbi în acelaşi timp în copilărie ori să stăpânească mai întâi una din ele şi apoi să o înveţe pe cealaltă. Copiii cu părinţi bilingvi care sunt învăţaţi de mici ambele limbi nu au nici o problemă în dezvoltarea limbajului. Dimpotrivă, copiilor care încep să înveţe o a doua limbă la vârsta de 6-7 ani după ce ştiu deja una le trebuie de obicei trei-cinci ani să dezvolte o competenţă lingvistică similară cu cea a copiilor ce au învăţat de mici limba respectivă (Hakuta, 1999).

În Statele Unite, copiii care sunt daţi la şcoală fără să cunoască prea bine limba engleză reprezintă o provocare pentru educatori. Cea mai bună modalitate de a-i educa pe copiii cu competenţă limitată la limba engleză este o continuare a subiectului de dezbatere. Această dezbatere a fost alimentată atât de convingerile larg răspândite, dar incorecte

Printre abordările provocării de a-i educa pe copiii care nu stăpânesc bine limba engleză se numără modelul bilingv/multicultural şi modelul majorităţii (Brisk, 1998; Hakuta, 1999). Programele care urmează un *model bilingv* folosesc în educaţie atât limba minorităţii, cât şi cea a majorităţii. Acest model are multe variante, în funcţie de accentele specifice şi de perioadă (imersiune lingvistică structurată, educaţie bilingvă tranziţională, educaţie bilingvă bidirecţională şi aşa mai departe). Toate variantele utilizează totuşi două limbi. Dar în Statele Unite aceste programe nu sunt cu adevărat bilingve, deoarece nu se pune la fel de mult accent pe ambele limbi şi nu li se acordă acelaşi număr de ore, aşa cum se întâmplă în alte ţări (Bialystok, 2001). Celălalt model, dimpotrivă, foloseşte în educaţie doar limba dominantă sau a majorităţii. în programele axate *doar pe limba engleză*, folosirea limbii minoritare este minimalizată şi poate fi chiar explicit descurajată. în ambele modele, obiectivul principal este de obicei pregătirea cât mai rapidă a elevilor pentru instruirea în limba engleză.

Programele de predare a celor două limbi sau cele bilingve reflectă adesea mai degrabă factori politici decât educaţionali, decidenţii politici folosind date ştiinţifice care să le susţină hotărârile. O problemă majoră este cum să fie pregătiţi copiii pentru ceea ce trebuie să înveţe în cadrul programei şcolare pentru a avea succes (de exemplu, matematică şi ştiinţe). O a doua problemă este dacă acei copii care învaţă două limbi îşi

Teme de gândire şi de discuţie Care credeţi că ... educa pe copiii imigranţi în Statele Unite şi ... de ce?

de abandon şcolar caracteristice unor grupuri minoritare. Luarea unor decizii legate de aceste aspecte necesită înţelegerea modului cum funcţionează procesul de învăţare bilingvă.

Conform unei teorii - *ipoteza sistemului unic* -, copiii bilingvi abordează iniţial sarcina învăţării a două limbi ca şi cum ar învăţa una singură. Cu alte cuvinte, nu separă cele două forme de informaţii verbale, ci dezvoltă un sistem lingvistic unic care include elemente din fiecare. Doar pe măsură ce copiii se maturizează din punct de vedere cognitiv, învaţă să diferenţieze cele două limbi, tratându-le treptat ca fiind diferite (Volterra şi Taeschner, 1978). Această teorie a fost dezvoltată pe baza observaţiei că copiii bilingvi de vârste mai mici practică *amestecarea codurilor lingvistice* sau combinarea unor forme din cele două limbi în aceeaşi frază (Redlinger şi Park, 1980). Amestecarea limbilor intervine la toate nivelurile vorbirii, inclusiv în pronunţie, vocabular, flexiuni şi sintaxă. S-a presupus că amestecul limbilor este o dovadă de confuzie şi împiedică învăţarea. Conform altei descoperiri, copiii care provin din familii bilingve învaţă ambele limbi mai lent decât cei de vârsta lor ce învaţă o singură limbă. Oricum, această rămânere în urmă se atenuează treptat, iar copiii ajung până la urmă să stăpânească ambele limbi la fel de bine ca şi cei care vorbesc o singură limbă (Oller şi Pearson, 2002).

Cercetările mai recente contestă ipoteza sistemului unic (Bialystok, 2001 ; Genesee, Nicoladis şi Paradis, 1995). Studiile vizând perceperea vorbirii de către bebeluşi, de exemplu, arată clar că ei pot face distincţie între sunetele şi fonemele din limbi diferite (Eilers şi Oller, 1988; Moon *et al.,* 1993). La vârsta de 4 luni, copiii care cresc în familii bilingve pot distinge sunetele din cele două limbi, chiar şi atunci când acestea sunt similare din punct de vedere ritmic (Bosch şi Sebastian-Galles, 2001). Aşadar, confuzia perceptuală nu pare să fie o problemă.

în afară de aceasta, amestecarea codurilor lingvistice de către copii, cum ar fi înlocuirea unui cuvânt dintr-o limbă cu acelaşi cuvânt din a doua limbă, poate reflecta pur şi simplu principiul suprageneralizării. Copilul înlocuieşte un cuvânt necunoscut din prima limbă sau din a doua doar pentru că este mai uşor să facă aşa (Vihman, 1985). Mai mult decât atât, părinţii oferă adesea un exemplu de amestec al limbilor. Studiile vizând mediile familiale ale copiilor bilingvi arată că părinţii lor le vorbesc adesea folosind elemente din ambele limbi în acelaşi timp şi că părinţii în general nu au o reacţie negativă atunci când copiii amestecă limbile (Goodz, 1989; Lanza, 1997). Astfel, combinarea unor elemente din două limbi nu este un semn de confuzie sau de întârziere în dezvoltare. Cercetările ce compară diferite abordări ale educării copiilor bilingvi favorizează în general un model bilingv, în care sunt folosite ambele limbi în clasele mici şi copiii îşi pot dezvolta treptat competenţa în limba majorităţii (Genesee, 1994 ; Greene, 1998).

Dezvoltarea limbajului în diferite culturi

Caseta 10.3. *Educaţia bilingvă*

Preşedintele George W. Bush a promulgat Legea No Child Left Behind (NCLB) pe 8 ianuarie 2002. Fiind un amendament la Legea învăţământului primar şi gimnazial. NCLB are patru piloni: un grad mai mare de asumare a responsabilităţii pentru rezultate, mai multă autonomie a statelor'şi comunităţilor, susţinerea programelor verificate şi mai ■ multe opţiuni la dispoziţia părinţilor. într-o anumită măsură, amendamentul NCLB la Legea învăţământului primar şi gimnazial urma să consolideze *Bilingual Education Program* şi *Emergency Immigrant Education Program,* transformându-le în *Title III State Formula Grant Program.* Scopul titlului III este să „se asigură că elevii care nu stăpânesc prea bine limba engleză, inclusiv copiii şi tinerii imigranţi, să înveţe această limbă şi să facă faţă aceleiaşi programe şi standarde şcolare ca şi alţi copii" (US Department of Education [USDOE], 2005, p. 2).

De peste trei decenii, elevii care învaţă limba engleză primesc o educaţie specială în şcolile americane datorită deciziei judecătoreşti pronunţate în cazul *Lau vs Nichols.* în acest caz, Curtea Supremă a Statelor Unite a descoperit că, atunci când astfel de elevi erau plasaţi într-o clasă în care nu puteau participa în mod semnificativ din cauză că nu stăpâneau bine engleza, aceasta .constituia o discriminare pe criterii de origine naţională care încălca prevederile titlului VI al Legii drepturilor civile' (Serpa, 2004. p. 3). Acum, dacă la o şcoală sunt înscrişi 20 sau mai mulţi elevi care vorbesc o anumită limbă, li se oferă educaţie în limba lor maternă, iar atunci când numărul lor este mai mic de 20, sunt incluşi în clase unde se învaţă engleza ca a doua limbă sau fac meditaţii.

Prin intermediul NCLB, guvernul federal plasează în sarcina şcolilor şi a instituţiilor de învăţământ locale răspunderea nu doar pentru oferirea unor programe pentru elevii care învaţă limba engleză, ci şi pentru creşterea competenţei lor la engleză astfel încât să aibă rezultate bune la învăţătură respectând standardele naţionale (USDOE, 2005). înainte variază de la un stat la altul, de la un district şcolar la altul, şi chiar de la o şcoală la alta în acelaşi; oraş. Diverse programe adresate acestor elevi I intră în categoria mai largă a „educaţiei bilingve".; considerată „o etichetă simplă pentru un fenomen s complex" . deoarece multe dintre aceste programe j nu vizează utilizarea echilibrată a două limbi) (Cazden şi Snow, 1990, *apud* Ovando, Combs şi Collier, 2006, p. 9).

Cele mai populare forme de educaţie bilingvă sunt programele bidirecţionale, cele tranziţionale şi de imersiune lingvistică. Programele de educaţie bilingvă bidirecţională se apropie cel mai mult de ceea ce înseamnă cu adevărat educaţie bilingvă. Cu ajutorul predării bidirecţionale, elevii învaţă să vorbească, să citească şi să scrie în două limbi. Programele bidirecţionale s-au dovedit a fi cea mai eficientă metodă de predare în cazul copiilor care învaţă limba engleză, după cum arată rezultatele la testele standardizate (Merrow Report, 1998). Programele de educaţie bilingvă i tranziţională implică predarea scrisului şi cititului, precum şi a celorlalte materii în limba maternă a elevilor, ei fiind ajutaţi în acelaşi timp să înveţe engleza vorbită.,Având ca scop stăpânirea limbii engleze, limba maternă a elevilor, folosită în predare, este înlocuită treptat cu engleza" (Center for Research in* Education, Ş Diversity & Excellence, 2001). în! sfârşit, programele de imersiune lingvistică au diferite forme, cea mai comună fiind cea care utilizează doar engleza, în care copiii ce învaţă această limbă sunt incluşi în clase în care se predă exclusiv în engleză, considerându-se că ei vor învăţa rapid să stăpânească această limbă. Elevii din clasele cu predare doar în engleză pot să fie susţinuţi prin programe şcolare, materiale şi evaluări adaptate şi să primească ajutor din partea unor profesori bilingvi, dar adesea sunt lăsaţi să se descurce singuri.

care vorbesc mandarina învaţă mai rapid verbe. Aceste diferenţe au legătură cu diferenţele la nivelul vorbirii părinţilor, care, la rândul lor, reflectă adaptări şi valori culturale (Goldfield, 2000).

Verificaţi-vă cunoştinţele...

Obiectivul de învăţare 10.7: *analizarea influenţelor familiei, tehnologiei şi culturii asupra scrisului, cititului şi învăţării.*

1. Cum este influenţată învăţarea limbajului de caracteristicile părinţilor şi ale familiei ?
2. În ce mod expunerea la cărţi şi la limbajul oral promovează învăţarea scrisului şi cititului ?

care sunt strâns legate de maturizare. Copiii din toată lumea gânguresc şi manifestă ecolalie. Apoi primele forme nonverbale de comunicare sunt înlocuite cu cuvinte simple. În plus, copiii demonstrează categoric că percep sunetele limbii vorbite şi manifestă paternuri precum suprageneralizarea regulilor de gramatică.

Copiii de pretutindeni învaţă să vorbească prin intermediul unor strategii şi procese similare, toate limbile fiind la fel de complexe din punctul de vedere al capacităţilor lor de a comunica mesaje cu sens. Cu toate acestea, există anumite diferenţe între culturi, demonstrând efectele mediilor copilului şi influenţele culturale mai generale. Să ne amintim, de exemplu, că, până împlinesc un an, copiii îşi pierd capacitatea de a distinge contrastele dintre sunete ce nu fac parte din limba la care sunt expuşi (Best, 1995).

Să ne amintim şi că există preferinţe culturale pentru anumite stiluri lingvistice (Tardif, Gelman şi Xu, 1999). Pe de o parte, copiii cu stiluri referenţiale au un vocabular care constă mai ales în substantive, în special nume de obiecte, şi folosesc limbajul în principal pentru a denumi lucruri. Copiii cu stiluri expresive, pe de altă parte, folosesc mai multe verbe de acţiune, formule sociale şi pronume. Ei pun mai mult accent pe limbaj ca instrument pragmatic de exprimare a nevoilor şi de interacţiune

societate în general, utilizarea ambelor limbi la clasă este mai eficientă pentru elevii aparţinând unei minorităţi lingvistice, ale căror limbi sunt mai puţin preţuite la nivel social (Tucker, 1980, *apud* Auerbach, 1993). Astfel, achiziţia unei limbi implică relaţii de putere şi consecinţele lor la nivel afectiv (Auerbach, 1993).

Lucrările lui Jim Cummins (1979) arată că elevii care învaţă limba engleză nu pot înţelege cum trebuie anumite concepte academice decât după cinci ani sau mai mulţi într-un mediu în care se vorbeşte engleză. Cummins a fost primul care a ilustrat distincţia dintre fluenţa în conversaţie şi competenţa şcolară într-o a doua limbă şi timpul de care au nevoie copiii imigranţi pentru a le învăţa pe amândouă. Dezvoltarea *abilităţilor fundamentale de comunicare interpersonală* necesită cam doi ani, pe când *competenţa lingvistică la nivel cognitiv se* atinge abia după cinci ani sau mai mulţi într-un mediu în care se vorbeşte limba engleză (Cummins, 1979). Vârsta sau clasa în care este un elev ce învaţă limba engleză nu contează foarte mult deoarece aceşti elevi trebuie să treacă prin acelaşi proces de dezvoltare a fluenţei în conversaţie şi, mai târziu, a competenţelor academice adecvate clasei în limba respectivă (Cummins, 2003).

Virginia Collier (1995), un specialist în domeniul achiziţiei limbajului, susţine că procesele lingvistice includ atât aspecte subconştiente, cât şi conştiente ale dezvoltării caracteristice tuturor oamenilor. În acelaşi timp, dezvoltarea sistemului de scriere trebuie să aibă loc în mod conştient, în cadrul predării formale a limbii, la şcoala (Collier, 1995). Collier afirmă că succesul şcolar într-o a doua limbă depinde de existenţa unui sistem foarte dezvoltat în limba maternă, atât oral, cât şi scris (1995). Stephen Krashen susţine această afirmaţie argumentând ca, de vreme ce competenţa lingvistică se transferă de la o limbă la alta, dezvoltarea acesteia în limba maternă este o scurtătură către cunoaşterea limbii engleze" (1999, p. 1). Krashen explică: „Dacă învăţăm să citim înţelegând mesajele de pe pagina respectivă, este mai uşor să învăţăm să citim dacă înţelegem limba. Iar odată ce putem citi, putem citi. Aceasta capacitate se transferă şi la alte limbi" (1999, p. 1).

Astfel, dacă este posibil, o mai bine ca şcolile să le ofere elevilor o educaţie în limbile lor materne, astfel încât aceştia să poată face progrese din punct de vedere cognitiv şi şcolar (Collier, 1995; Krashen, 1999). În acelaşi timp, li se vor preda în engleză lecţii semnificative şi relevante pentru curriculum. În acest fel, odată ce elevii ajung să stăpânească limba engleză, nu vor mai rămâne, din punct de vedere cognitiv şi şcolar, în urma colegilor lor care sunt vorbitori nativi de engleză. Problema o constituie faptul că, deşi copiii hispanici ce învaţă engleză pot avea acces la educaţie în limba lor maternă, există mult mai puţini profesori bilingvi care să le predea copiilor din

Caseta 10.4. *Mediul contextual al dezvoltării limbajului*

Copilul se naşte cu capacitatea de a învăţa să vorbească şi de a se implica în acţiuni de comunicare cu adulţii care au grijă de el.

. Mediul familial, cartierul şi şcoala

- **Educaţia membrilor familiei influenţează limbajul pe care îl folosesc atunci când îi vorbesc copilului.**
- **Resursele educaţionale şi financiare ale familiei influenţează numărul şi varietatea cărţilor, timpul petrecut cu copilul în fiecare zi şi alte activităţi care favorizează învăţarea cititului şi a scrisului.**
- **Copilul observă şi ia ca model vocabularul şi gramatica părinţilor, precum şi cititul şi alte obiceiuri**
- **Responsabilităţile profesionale şi familiale, precum şi stresul afectează disponibilitatea părinţilor de a interacţiona verbal cu copilul.**
- **Statutul socioeconomic al familiei influenţează alegerea cartierului unde locuieşte, care afectează la rândul său resursele comunitare şi şcolare ce promovează activităţile de scriere şi citire la care are acces copilul.**
- **Limba vorbită acasă de membrii familiei determină limba - sau limbile - pe care o va învăţa copilul. Această limbă poate sau nu să consolideze limba vorbită la şcoală.**
- **Politicile şcolii privind educaţia bilingvă afectează oportunităţile copilului de învăţare multilingvă.**

Cultura şi societatea

- **Generalizarea diferitelor tehnologii care afectează timpul pe care altfel copiii l-ar putea petrece**
- **Limba dominantă într-o anumită cultură va determina limba care trebuie învăţată pentru a**

Rezumatul capitolului 10

Obiectivul de învăţare 10.1 Definirea limbajului şi a componentelor sale majore, inclusiv fonologia, semantica, gramatica şi pragmatica

1. Cum este definit limbaju! ca mod de comunicare simbolică?

2. Ce componente ale limbajului învaţă copiii?

3. Ce roiuri joacă fonologia şi semantica în comunicarea simbolică?

4. Ce roluri joacă gramatica şi pragmatica

Limbajul este un sistem complex şi dinamic de simboluri convenţionale care este utilizat în gândire şi comunicare. Un ***simbol*** este ceva ce reprezintă altceva. Şi cuvintele sunt simboluri, sunete care au anumite semnificaţii în cadrul unei limbi. Toate limbile umane sunt generative; numărul de propoziţii cu sens care pot fi create folosind un set limitat de simboluri şi reguli este infinit.

Un ***fonem*** este cea mai mică unitate sonoră care poate indica o diferenţă de sens. în afară de distingerea şi înţelegerea sunetelor separate din cadrul unei limbi, un copil trebuie să înveţe că aceste sunete se combină pentru a crea cuvinte cu sens.

Fonologia studiază modul în care sunetele sunt produse şi combinate pentru a genera vorbirea. Copiii demonstrează o imensă capacitate de a asimila cuvinte şi de a-şi dezvolta rapid un vocabular considerabil sau un lexicon. Pe măsură ce copiii îşi dezvoltă vocabularul, încep să combine şi să modifice cuvintele pentru a crea diferite sensuri.

Gramatica ~ regulile care determină structura limbii - include morfologia şi sintaxa. Morfologia reprezintă structura cuvintelor şi modul în care modificarea anumitor părţi ale cuvintelor le schimbă sensul. Sintaxa specifică regulile care determină structura propoziţiilor, în special ordinea cuvintelor. Pentru a folosi cum trebuie limbajul, copiii trebuie să înveţe morfologie şi sintaxă, precum şi cuvinte şi sensurile lor. în afară de aceasta, copiii trebuie să înveţe să vorbească

Obiectivul de învăţare 10.2 Compararea şi contrastarea a patru teorii importante referitoare la dezvoltarea limbajului

1. Care sunt cele patru teorii majore privind dezvoltarea

Abordarea teoretică dominantă a dezvoltării vorbirii de dinainte de anii ’60 a fost ***abordarea axată pe învăţare*** (Skinner), care susţine că învăţarea limbajului se bazează pe experienţă. ***Abordarea nativistă*** propusă de Chomsky punea accent pe interacţiunea proceselor înnăscute şi a mecanismelor biologice cu influenţele mediului. ***Abordarea axată pe dezvoltarea cognitivă*** a limbajului pune accent pe

cognitive folosite de copil în procesul de învăţare a limbajului împreună cu contextul cultural, care afectează primele interacţiuni sociale şi poate aşadar să promoveze maturizarea cognitivă.

2. Din perspectivii behavioristă. prin ce procese învaţă copiii sâ vorbească?

Conform lui Skinner, copiii învaţă să vorbească aşa cum îşi însuşesc orice altă abilitate sau oricare alt comportament, prin ***condiţionare operantă.*** Skinner susţinea că limbajul nu are nimic unic sau special. Copiii produc sunete la întâmplare şi au tendinţa să le repete pe cele la care adulţii ce îi îngrijesc oferă stimuli de întărire.

3. Din perspectiva nativistă, în ce **mod** are prioritate biologia faţă de mediu în învăţarea limbajului[7]

Chomsky şi susţinătorii lui cred că achiziţia limbajului are un puternic fundament ***biologic*** deoarece copiii mici învaţă uşor şi repede să vorbească. Tendinţa înnăscută de achiziţie a limbajului este dovedită de universalitatea aptitudinilor lingvistice ale omului, de regularitatea producerii sunetelor, chiar şi la copiii surzi, şi de secvenţele invariante ale dezvoltării limbajului, indiferent despre ce limbă e vorba.

4. Care sunt diferenţele dintre explicaţiile date de abordarea **axată** pe dezvoltarea cognitiva şi cea socioculturală în ceea ce priveşte achiziţia limbajului[7]

Teoriile cognitiviste pun accent pe rolul activ al celui care învaţă în cadrul procesului de achiziţie a limbajului. Această abordare pune accent pe legătura dintre învăţarea limbajului şi dezvoltarea înţelegerii de către copil a conceptelor şi relaţiilor. Pe măsură ce copiii se maturizează din punct de vedere cognitiv, sunt capabili să facă progrese şi în ceea ce priveşte dezvoltarea limbajului. Această perspectivă se bazează pe dezvoltarea progresivă, în etape a vorbirii.

Obiectivul de învăţare 10.3 Schiţarea evoluţiilor din primul an de viaţă care construiesc temelia preverbală a învăţării limbajului

1. Cum se dezvoltă percepţia vorbim?

Capacitatea de a distinge şi de a fi atent la sunete este numită ***percepţie a vorbirii,*** aceasta permiţându-le celor care ascultă să împartă în segmente vorbirea, ce este o înşiruire continuă de sunete. în timp ce ascultătorii împart înşiruirea de sunete în silabe, cuvinte şi propoziţii, sunt atenţi şi la alte caracteristici ale vorbirii, cum ar fi intonaţiile crescătoare şi descrescătoare, pauzele dintre cuvinte şi expresii şi plasarea accentului. Bebeluşii percep şi disting fonemele - cea mai mică unitate sonoră care indică o schimbare a sensului, De la vârste foarte mici, copiii demonstrează o percepţie categorială a vorbirii - capacitatea de a-şi da seama când două sunete reprezintă două foneme diferite şi când fac parte din aceeaşi categorie fonemică. Această capacitate de a face distincţii între „similar" şi „diferit" a fost studiată la copii de până 1 an. Şi experienţa are o influenţă semnificativă asupra perceperii vorbirii în primele luni de viaţă. Nou-născuţii în vârstă de doar două zile manifestă deja o preferinţă pentru limba lor maternă. Şi

2 Ce sunete nearticulate preverbale folosesc bebeluşii[7]

Copiii îşi dezvoltă limbajul în etape legate de maturizare. Înainte să îşi dezvolte limbajul, copiii fac ***vocalizări prelingvistice*** care nu reprezintă obiecte sau evenimente. Printre acestea se numără plânsul, gânguritul şi lalaţia, de exemplu. În prima lună de viaţă, principalele sunete pe care le produc copiii se rezumă la plâns, expirând aerul prin tractul vocal, ce nu conţine sunete distincte şi clar conturate. În a doua lună, bebeluşii încep să gângurească, folosindu-şi limba şi sunete vocalice lungi. Gânguretile par să exprime sentimente de plăcere sau alte emoţii pozitive. Bebeluşii tind să nu gângurească atunci când nu se simt bine. Între vârstele de 6 şi 9 luni, copiii încep perioada de lalaţie, primele sunete articulate care seamănă cu vorbirea umană. Toţi copiii par să treacă prin această perioadă, chiar şi cei surzi. Pe la 10-12 luni, copiii tind să manifeste ***ecolalie***, repetarea automată a unor sunete, silabe sau cuvinte. Aceste repetiţii creează adesea impresia că bebeluşul vorbeşte singur. Apoi, pe la 11-13 luni, mulţi copii spun primul cuvânt, un moment important pentru părinţi.

3. Care este rolul comunicării nonverbale în achiziţia limbajului?

Aspectele nonverbale ale comunicării, ca, de exemplu, folosirea ***gesturilor***, sunt abilităţi preverbale importante. Toţi

Obiectivul de învăţare 10.4
Descrierea proceselor prin care copiii folosesc prima dată cuvinte şi îşi dezvoltă

1. In ce mod dezvoltarea cognitivă a copiilor le afectează conştientizarea

Cercetătorii au dezbătut dacă limbajul precedă gândirea sau invers. Conform lui Piaget, copiii trebuie să înţeleagă conceptele înainte de a putea folosi cuvinte care să descrie conceptele respective. Aşadar, copiii învaţă cuvinte pentru a descrie clase sau categorii pe care le-au creat deja. Alţi teoreticieni au sugerat totuşi că limbajul poate preceda gândirea. Copiii pot crea categorii cognitive pentru a înţelege lucruri care sunt denumite cu ajutorul cuvintelor. Astăzi, majoritatea teoreticienilor preferă o ***perspectivă interacţionistă***, conform căreia limbajul şi gândirea se con-solidează reciproc. În primele etape ale dezvoltării limbajului, conceptele precedă adesea cuvintele, dar, pe măsură ce copilul creşte, limbajul poate influenţa tot mai mult gândirea. O implicaţie majoră a rolului proceselor cognitive în dezvoltarea limbajului este că persoanele care au grijă de copii trebuie să recunoască faptul că ritmul în care un copil învaţă să vorbească este strâns legat de dezvoltarea sa cognitivă.

2. Care sunt caracteristicile primelor cuvinte rostite de copii şi în ce ritm îşi dezvoltă copiii vocabularul?

La majoritatea copiilor, predomină ***substantivele*** (mai ales care denumesc obiecte), ele rămânând mai comune decât verbele şi cuvintele care desemnează acţiuni pe tot parcursul dezvoltării limbajului. Acest lucru este valabil pentru majoritatea limbilor, substantivele fiind înţelese mai devreme şi rostite mai devreme, mai frecvent şi chiar mai corect.

După 1 an şi jumătate, numărul noilor cuvinte învăţate creşte

Conform anumitor estimări, un copil mediu în vârstă de 6 ani învaţă până la 22 de cuvinte noi pe zi; totuşi, există diferenţe mari de la un copil la altul în ceea ce priveşte dimensiunea şi gama vocabularului.

3. Numiţi câteva diferenţe individuale şi culturale în ceea ce priveşte învăţarea limbajului de către ...

O diferenţă constă în ***dimensiunea*** vocabularului iniţial al copiilor. O alta este ***ritmul*** în care copiii învaţă cuvinte. Există diferenţe semnificative între numărul de cuvinte din vocabularul copiilor, acesta încadrându-se între câteva cuvinte şi câteva sute de cuvinte. Există diferenţe comparabile şi între tipurile de cuvinte care formează vocabularul iniţial al copiilor. Unii copii manifestă un stil ***referenţial***, folosind un mare număr de substantive. Alţi copii manifestă un stil ***expresiv***, care include o combinaţie mai largă de categorii de cuvinte şi mai multe expresii şi pun un accent mai mare pe limbaj ca instrument pragmatic folosit pentru a-şi exprima nevoile şi a interacţiona social. Cele două stiluri reflectă diferite idei definite cultural despre scopul limbajului, copiii cu un stil referenţial concentrându-se asupra funcţiei sale informative, iar cei cu un stil expresiv fiind mai preocupaţi de utilizările lui interpersonale.

4. Ce putem afla despre înhăţarea limbajului din greşelile semantice pe care le fac copiii?

Psihologii au aflat foarte multe despre dezvoltarea semantică a copiilor analizând tipurile de greşeli pe care le fac. Învăţarea cuvintelor începe de obicei cu atribuirea de către copil a unui nume specific unui anumit obiect. Aceste generalizări demonstrează că el construieşte o categorie de obiecte care este definită de anumite caracteristici. Majoritatea copiilor fac totuşi greşeli atunci când încearcă să generalizeze aceste prime etichete şi este posibil să utilizeze o anumită etichetă şi pentru a descrie altceva. De exemplu, ei pot numi ***cuţu*** o pisică sau un iepure. Aceste ***suprageneralizări*** sunt frecvente în primele etape ale dezvoltării semantice. Suprageneralizările pot reflecta fie o lipsă de înţelegere, fie un vocabular sărac. Copiii mici pot aplica etichetele la un nivel prea restrâns (***subgeneralizări***), dar aceste erori sunt mai rare decât suprageneralizările. ***Inventarea unor cuvinte*** are loc atunci când copiii creează cuvinte care nu fac parte din limbajul adulţilor şi ilustrează inventivitatea şi creativitatea copiilor. ***Holofrazele*** sau frazele formate dintr-un singur cuvânt au o funcţie specială în comunicare, care îi permite unui copil mic să comunice eficient, în ciuda unui vocabular limitat.

5. Prin ce procese învaţă copiii sensurile cuvintelor?

Au fost propuse diferite explicaţii ale dezvoltării semantice - procesele prin care copiii învaţă sensul cuvintelor; în cadrul unuia dintre aceste procese, copiii folosesc ***indicii gramaticale*** care să îi ajute să determine înţelesul anumitor cuvinte. Se poate şi invers. Odată ce copiii stăpânesc anumite elemente de gramatică, pot folosi aceste cunoştinţe pentru a înţelege cuvintele noi. Există multe elemente gramaticale care sugerează înţelesul cuvintelor în orice limbă, bazate pe sintaxă - ordinea gramaticală a cuvintelor în propoziţie. Studiile experimentale în care copiii au ocazia să înveţe un

Copiii utilizează anumite presupuneri sau constrângeri care guvernează învăţarea cuvintelor la vârste foarte mici. Teoria contrastului lexical sugerează că, atunci când copiii aud un cuvânt pe care nu îl cunosc, ei presupun în mod automat că acesta are un sens diferit de cele ale tuturor cuvintelor pe care le ştiu. în plus, copiii înlocuiesc mereu sensurile curente cu cele care cred că sunt mai potrivite sau mai corecte. Conform principiului excluderii reciproce, copiii cred câ obiectele nu pot avea decât un singur nume. Această strategie limitează opţiunile atunci când un copil încearcă să înţeleagă ce înseamnă un cuvânt nou. Deşi constrângerile semantice explică unele aspecte ale învăţării cuvintelor de către copiii mici, nu toţi psihologii sunt convinşi că această idee este utilă.

6, Ce roluri joacă părinţii şi copiii în dezvoltarea semantică?

Copiii pot învăţa cuvinte doar dacă ***mediul*** lor ***social*** le oferă suficiente informaţii despre ce înseamnă diferiţi termeni. Părinţii şi alţi adulţi îi ajută pe copii să facă aceasta prin

Obiectivul de învăţare 10.5
Descrierea proceselor prin care copiii învaţă să comunice respectând regulile de

1. Cum sunt primele propoziţii rostite de copii şi cum se modifică ele?

Majoritatea copiilor încep să ***combine cuvintele*** pentru a forma primele propoziţii simple cam pe la 1 an şi jumătate. Mulţi copii încep să rostească înşiruiri de holofraze, folosind un cuvânt pentru a atrage atenţia asupra unui obiect şi apoi un al doilea cuvânt pentru a face un comentariu despre obiect. Se poate distinge între o înşiruire de mai multe holofraze şi propoziţiile formate din două cuvinte care vor apărea în curând după pauza mai lungă dintre cuvinte. Copiii folosesc o mare varietate de itemi şi combinaţii în primele lor propoziţii. Următoarea etapă a dezvoltării gramaticale este ***vorbirea telegrafică.*** Pe măsură ce propoziţiile se dezvoltă, ele devin trunchiate, semănând cu mesajele telegrafice. Propoziţiile se axează pe cuvinte-cheie şi omit cuvintele cu funcţii nenecesare.

2. Ce tipuri de greşeli pot semnala anumite progrese în însuşirea regulilor

Pe măsură ce copiii învaţă regulile flexionare ale limbii, ei tind spre o ***supra- regularizare*** sau aplicarea regulilor obişnuite şi în cazul unor substantive şi verbe care au forme neregulate - de exemplu, ***Iknowed her.*** Ei nu utilizează aceste forme în mod consecvent, dar, până la urmă, este posibil ca formele corecte şi incorecte să fuzioneze. Astfel, aplicarea regulilor, chiar şi atunci când se suprageneralizează, reprezintă un progres în dezvoltarea limbajului. Copiii trebuie apoi să înveţe care sunt excepţiile de la reguli.

3. Cum îşi însuşesc copiii regulile gramaticale cu ajutorul amorsării semantice?

Amorsarea semantică (semantic bootstrapping) este folosirea sensurilor cuvintelor pentru a învăţa reguli gramaticale. Un exemplu de amorsare semantică este folosirea cunoştinţelor despre categoriile substantivelor şi pronumelor pentru a determina formele gramaticale aşezate lângă ele în cadrul

4. De unde ştim dacă un copil îşi foloseşte strategiile cognitive înnăscute pentru a-şi însuşi regulile de gramatică? 5. Cum îi ajută pe copii limbajul infantil, imitaţia şi puterea exemplului în învăţarea limbajului?

Cercetătorii au descoperit că folosirea de către copii a unor ***strategii cognitive înnăscute*** le permite să înveţe rapid regulile de gramatică. Un exemplu este dezvoltarea de către copii a unor reguli de flexiune a cuvintelor, cum ar fi formarea pluralului.

Când folosesc limbajul infantil, părinţii îşi modifică felul de a vorbi atunci când se adresează copiilor mici. Mamele tind să vorbească mai rar şi să folosească propoziţii scurte. În plus, vorbirea mamelor se concentrează de obicei asupra momentului prezent mai degrabă decât asupra unor evenimente îndepărtate în timp sau abstracte. Imitarea nu înseamnă totuşi copierea exactă a modelului gramatical oferit de părinţi. Mai degrabă, copilul mai adaugă ceva la ceea ce tocmai a auzit, o copiază mai târziu sau copiază o anumită formă gramaticală folosind alte cuvinte.

6, Ce tipuri d© feedback îi ajută cel mai mult pe copii să înveţe regulile gramaticale corecte?

Feedbackul oferă informaţii despre ceea ce nu este corect în limbaj. Adulţii răspund adesea la exprimările incorecte ale copiilor în unul dintre următoarele trei moduri. ***Dezvoltările*** implică repetarea propoziţiei spuse de copil şi adăugarea unor elemente pentru a o face mai complexă. ***Reformulările*** implică reluarea afirmaţiei copilului într-un alt mod, mai corect. întrebările de ***clarificare*** indică faptul că ascultătorul

Obiectivul de învăţare 10.6 Descrierea mijloacelor prin care copiii învaţă pragmatica folosirii limbajului

1. Ce implică învăţarea pragmaticii?

Pragmatica reprezintă cunoştinţele practice privind modul de utilizare a limbajului pentru a comunica. Pragmatica presupune cunoaşterea modului de a începe şi de a continua o conversaţie, de a cere ceva, de a spune o poveste sau o glumă şi de a adapta comentariile la perspectiva celui care ascultă. Pragmatica implică şi cunoaşterea modului de a respecta normele culturale ce guvernează felul în care indivizii ar trebui să interacţioneze. Dezvoltarea pragmaticii este asociată şi cu dezvoltarea cognitivă. Pe măsură ce copiii învaţă să se pună în pielea altora, ei îşi dezvoltă capacitatea de a se face înţeleşi de alţii. Pe măsură ce se maturizează din punct de vedere cognitiv, înţeleg lumea dintr-o perspectivă mai puţin egocentrică şi pot indica detalii relevante pentru a comunica mai eficient.

5, Ce legături există între dezvoltarea la nivelul pragmaticii şi dezvoltarea cognitiva?

2. Cum folosesc copiii actele de vorbire pentru a comunica?

Odată ce copiii învaţă să vorbească, ei adaugă şi răspunsuri verbale la repertoriul lor de instrumente de comunicare şi îşi ating anumite scopuri adresându-le altor oameni cuvinte şi expresii. Astfel de utilizări pragmatice ale limbajului sunt numite ***acte de vorbire.*** Cercetătorii au descoperit că până şi primele cuvinte pe care le rostesc copiii îndeplinesc funcţii pragmatice. în perioada când rostesc cuvinte izolate, copiii

variate şi mai eficiente. Şi înţelegerea de către copii a actelor de vorbire ale adulţilor este importantă pentru o comunicare eficientă adult-copil.

3. Ce strategii învaţă copiii să aplice în cadrul discursului?

Vorbirea din cadrul interacţiunilor sociale se numeşte ***discurs.*** Atunci când oamenii se implică în conversaţii, pe lângă regulile gramaticale ale limbii, ei trebuie să respecte şi regulile sociale ale discursului. Printre acestea este şi combinarea rândului în conversaţie, fiecare participant la discuţie alternând rolul de vorbitor şi ascultător. O altă strategie conversaţională este dezvoltarea subiectului, în cadrul căreia vorbitorul comentează ce s-a afirmat, adăugând în acelaşi timp o întrebare, pentru a-l face pe interlocutor să răspundă din nou. Pe la 3 ani copiii înţeleg că li se cere să facă diverse lucruri fără ca aceste solicitări să fie exprimate direct. Copilul învaţă să discearnă intenţia ilocuţionară sau ce vrea de fapt să spună o persoană, deşi ceea ce spune nu corespunde întru totul intenţiei. Un alt exemplu este regula răspunsului de la sine înţeles. Afirmaţiile formulate sub forma de întrebare sunt de fapt nişte instrucţiuni. De exemplu, răspunsul la întrebarea „Poţi să îmi dai şi mie creionul ăla?” este de la sine înţeles în sensul că ascultătorul pricepe că trebuie să îi dea vorbitorului creionul, nu să îi răspundă la întrebare.

4, De ce abilităţi au nevoie copiii pentru comunicarea social-referenţială?

Comunicarea social-referenţială implică transmiterea de către un vorbitor a unui mesaj pe care un ascultător îl înţelege. Comunicarea este socială pentru că are loc între doi oameni; este referenţială deoarece mesajul are o formă simbolică; şi este comunicare pentru că este înţeleasă de cel care ascultă. Pentru a fi eficienţi, copiii trebuie să înveţe un subset de abilităţi importante. în rolul de vorbitor, copilul trebuie să conştientizeze semnalele transmise de cel care ascultă, să îşi adapteze mesajele astfel încât să răspundă nevoilor ascultătorului. Adesea copiii mici nu iau în considerare semnalele transmise de cel care ascultă şi factorii situaţionali. Dar uneori copiii îşi adaptează felul cum vorbesc în funcţie de vârsta celui care ascultă. Un alt indiciu util legat de ascultător implică numitorul comun - informaţii împărtăşite deopotrivă de vorbitor şi de ascultător. Poate cele mai importante semnale privind ascultătorul implică ***feedbackul.*** Dacă persoana care ascultă nu pare să înţeleagă ceea ce se comunică, vorbitorul ar trebui să îşi modifice mesajul şi să încerce din nou. Şi cel care ascultă trebuie să conştientizeze semnele contextuale, inclusiv informaţiile oferite anterior şi subiectul la care se referă ele.

Obiectivul de învăţare 10.7 Analizarea influenţelor familiei, tehnologiei şi culturii asupra scrisului, cititului şi învăţării

1. Cum este influenţată învăţarea limbajului de caracteristicile părinţilor şi ale familiei?

Un aspect important al mediului în care creşte copilul îl constituie părinţii şi alţi adulţi ce au grijă de el. Nu toţi adulţii vorbesc cu copiii la fel de bine şi la fel de des. Totuşi, după cum am menţionat mai sus, complexitatea şi varietatea experienţelor de vorbire contribuie la dezvoltarea limbajului copiilor. Un factor care prezice calitatea mediului lingvistic este ***statutul socioeconomic***. În general, copiilor care provin din familii cu venituri mici li se stimulează mult mai puţin limbajul oral şi scris acasă şi în cartierul în care locuiesc. Mai ales din acest motiv, copiii care provin din familii mai sărace tind să aibă un vocabular mai redus, iar când intră la şcoală, au abilităţi mai slabe şi un nivel mai mic de dezvoltare a limbajului. Există diferenţe semnificative între statutele socioeconomice şi în ceea ce priveşte cantitatea şi calitatea conversaţiilor dintre mamă şi copil. Importanţa contextului familiar este ilustrată de gradul de risc al copiilor crescuţi de un singur părinte adolescent, care tind să provină şi din familii mai sărace. Copiii cu mame adolescente obţin în medie scoruri mai mici la evaluările competenţei cognitive, în special la testele de limbă. Din nefericire, copiii care au la început rezultate slabe atunci când învaţă să citească nu vor fi niciodată un bun cititor până termină şcoala şi nici după aceea.

2. În ce mod expunerea la cărţi şi la limbajul oral promovează învăţarea scrisului şi cititului?

Cititul împreună cu copiii este una dintre cele mai promovate experienţe educative la vârste mici, iar cercetările demonstrează clar o corelaţie pozitivă între gradul de expunere a unui copil la citit în perioada preşcolară şi rezultatele sale şcolare ulterioare. ***Interacţiunea în cadrul căreia copilul este învăţat să citească*** îi oferă ocazia de a fi expus la un limbaj mai sofisticat, precum şi la regulile formale asociate cu textul scris. În cadrul ***lecturii dialogice,*** adultul pune întrebări deschise, provocatoare despre conţinutul unei cărţi cu poze, continuă răspunsul copilului punând alte întrebări şi îl laudă. Ca rezultat, copilul devine povestitorul, iar adultul devine ascultătorul activ. În plus, copiii cărora li se citeşte mai des au deprinderi de prelectură mai dezvoltate şi sunt mai pregătiţi să beneficieze de educaţia formală oferită de şcoală.

3. Precizaţi câteva dintre cele mai bune practici care le dezvoltă copiilor abilităţi de prelectură.

Copiii cărora li se citeşte mai des au deprinderi de prelectură mai dezvoltate şi sunt mai pregătiţi să beneficieze de educaţia formală oferită de şcoli. ***Competenţele lingvistice emergente*** se referă la un set de deprinderi de prelectură pe care se bazează capacitatea de a citi. O importantă competenţă lingvistică emergentă este conştientizarea fonologică - conştientizarea şi manipularea structurii sonore a limbajului oral. Conştientizarea fonologică este considerată necesară pentru învăţarea normală a cititului, fiind o sursă

4. Ce efecte au televizorul şi alte media asupra dezvoltării limbajului?

Conform studiilor, copiii care ***se uită*** mai mult ***la televizor*** petrec mai puţin timp citind şi interacţionând cu alţii şi obţin scoruri mai mici la testele de evaluare. Acest lucru este valabil mai ales în cazul copiilor care se uită la televizor mai mult de două ore pe zi, în special la emisiunile din prime time şi la desene animate. Aceste studii se axează totuşi pe timpul petrecut în faţa televizorului mai degrabă decât pe tipul programelor. Copiii care urmăresc programe educative de bună calitate, cum ar fi ***Sesame Street*** sau ***Barney***, mai ales cei ce provin din familii mai sărace, tind să intre la şcoală mai pregătiţi pentru a învăţa să citească, să aibă note mai mari, să citească mai multe cărţi şi să acorde o valoare mai mare succesului şcolar. Rezultatele pozitive asociate cu privitul la televizor tind să fie mai accentuate atunci când copilul nu urmăreşte decât programe educative, când un adult se uită la emisiunea respectivă împreună cu el, când discută despre conţinutul programului şi când acesta din urmă are legătură cu experienţele de învăţare de zi cu zi. Totuşi, cercetările au arătat că numărul mare de ore petrecute în faţa televizorului este asociat cu o gamă de potenţiale probleme de sănătate, printre care agresivitatea, rezultatele mai slabe la învăţătură, distorsiuni ale conştientizării propriului corp şi ale imaginii de sine, obezitatea şi tulburări de atenţie. Efectele altor media, cum ar fi calculatoarele şi jocurile video, au primit mai puţină atenţie din partea cercetătorilor decât cărţile şi televizorul. Efectele jocurilor video asupra dezvoltării limbajului nu au fost studiate foarte temeinic, în general, aceleaşi recomandări vizând privitul la televizor ar trebui să se aplice în linii mari şi în ceea ce priveşte jocurile video şi timpul petrecut la calculator.

5. Ce arată cercetările despre cele mai bune practici în educarea elevilor bilingvi?

Programele de predare a unei a doua limbi şi cele bilingve reflectă adesea mai degrabă factori politici decât educaţionali, decidenţii politici folosind date ştiinţifice care să le susţină hotărârile. O problemă majoră este cum să fie pregătiţi copiii pentru ceea ce trebuie să înveţe în cadrul programei şcolare pentru a avea succes (de exemplu, matematică şi ştiinţe). O a doua problemă este dacă acei copii care învaţă două limbi îşi însuşesc cu întârziere limba majorităţii. Un al treilea aspect este valoarea educării copiilor care fac parte dintr-o minoritate în limba lor maternă, ceea ce le dă de înţeles că moştenirea lor culturală e preţuită. Susţinătorii modelului bilingv speră că el va contribui la diminuarea problemelor la învăţătură, a eşecului şcolar şi a ratelor ridicate de abandon şcolar caracteristice unor grupuri minoritare. Luarea unor decizii legate de aceste aspecte necesită înţelegerea modului cum funcţionează procesul de învăţare bilingvă. Conform unei teorii - ***ipoteza sistemului unic*** - copiii bilingvi abordează iniţial sarcina învăţării a două limbi ca şi cum ar învăţa una singură. Cu alte cuvinte, nu separă cele două forme de informaţii verbale, ci dezvoltă un sistem lingvistic unic care include elemente din fiecare. Doar pe măsură ce copiii se maturizează din punct de

Capitolul 11

Lumea socială şi cea emoţională ale copiilor mici

TEMPERAMENTUL

Obiectivul de învăţare 11.1. Definirea temperamentului şi descrierea rolului sâu în dezvoltarea copilului
Cum se măsoară temperamentul bebeluşului?
Dimensiunile temperamentului înţelegerea diferitelor profiluri temperamentale Calitatea potrivirii: parentingul şi temperamentul Stabilitatea temperamentului şi personalitatea de mai târziu

EMOŢIILE ŞI PRIMELE FORME DE COMUNICARE

Obiectivul de învăţare 11.2. Prezentarea etapelor dezvoltării emoţiilor

înţelegerea emoţiilor Dezvoltarea exprimării emoţiilor Emoţiile şi reacţiile faţă de alţii
• *Frica de străini* • *Raportarea socială* Emoţiile şi interacţiunile părinte-copil
• *Ciclurile interacţiunii părinte-copil* • *Patternurile interacţiunii părinte-copil* • *Problemele interacţiunii părinte-copil*
Emoţiile din perspectivă transculturală
• *Socializarea emoţiilor* • *Regulile de afişare a emoţiilor*

ATAŞAMENTUL FAŢĂ DE ALŢII

Obiectivul de învăţare 11.3. Explicarea rolului ataşamentului Tn dezvoltarea

copilului De ce se ataşează copiii mici?
• *Teoriile reducerii pulsiunilor* • *Alte perspective psihanalitice* • *Abordările etologice*
• *Teoria etologică a ataşamentului elaborată de Bowlby* Diferenţele dintre indivizi Tn ceea ce priveşte ataşamentul Aplicaţii: *Promovarea unor relaţii sănătoase între părinţi şi copii*
Cauzele şi consecinţele diferenţelor dintre indivizi în ceea ce priveşte ataşamentul
• *Temperamentul şi ataşamentul* • *Consecinţele ataşamentului* • *Ataşamentul de-a lungul generaţiilor*
Cultura şi ataşamentul

RELAŢIILE DE ATAŞAMENT ÎNTR-O LUME SCHIMBĂTOARE

Obiectivul de învăţare 11.4. Analizarea schimbărilor sociale care pot afecta relaţiile de ataşament şi dezvoltarea viitoare ale copilului mic îngrijirea de către alţi adulţi şi ataşamentul Rolul în schimbare al tatălui

Ataşamentul şi dreptul familiei
Cercetare şi societate: *Cel mai bine pentru copil?*
Discuţii: *Discuţii cu un supervizor CASA*

DEZVOLTAREA SOCIALĂ ŞI EMOŢIONALĂ ÎN CONTEXTE DE RISC

Obiectivul de învăţare 11.5. Analiza contextelor care prezintă riscuri majore şi a impactului lor asupra dezvoltării copiilor

■ *Abuzul şi neglijarea* Spitalizarea copiilor Carenţele afcctive severe Riscul şi rezilienţa

JV tunci când Eileen a ţinut-o prima dată în braţe po Avery, fetiţa pe care tocmai o născuse, a fost aproape copleşită de iubirea pe care o simţea pentru ea. S-a gândit *m* lla toate lucrurile bune de care dorea să aibă parte fetiţa -- sănătate, bunăstare, o familie care să o susţină şi o viaţă profesională plină de satisfacţii. S-a gândit şi la provocările care o aşteaptă pe ea, ca părinte. Avea să fie oare capabilă să îi ofere fiicei sale tot ce va fi necesar pentru a avea o dezvoltare lină şi pozitivă? Când se gândesc la astfel de întrebări, este important ca Eileen şi alti părinţi să nu uite că nu trebuie sâ facă faţă singuri rolurilor lor noi şi pline de provocări. Copiii se nasc în contexte sociale, culturale şi istorico constând în familia extinsă, cartiere, şcoli, comunităţi şi societatea în general. Pe deasupra, copiii contribuie cu comportamentele lor, care, în esenţă, le vor influenţa viaţa.

Acest capitol utilizează un model ecologic pentru a examina influenţele biologice şi contextuale asupra vieţii sociale şi emoţionale a copiilor mici. Cum depinde dezvoltarea în ce măsură se nasc copiii cu un set de trăsături de personalitate, emoţii sau tendinţe sociale? Şi în ce măsură le este influenţată dezvoltarea de elemente ale mediului, ca

Temperamentul

Obiectivul de învăţare 11.1
Definiţi temperamentul şi descrieţi rolul său în dezvoltarea copilului.

Numeroşi părinţi care au mai mulţi copii se trezesc făcând comentarii de genul celui al lui Karen, care vorbea despre cele două fiice ale sale, Jennifer şi Brittany: „Jennifer a fost întotdeauna un pic mai precaută şi mai rezervată. Deşi ea este cea mai mică, Brittany se repezea cu capul înainte pe toboganul mare din parcul de distracţii, iar Jennifer stătea locului, nesigură dacă vrea şi ea să încerce. La urma urmei, Jennifer îşi

Cei mai mulţi cercetători care studiază dezvoltarea copilului sunt de acord că părinţii observă un fenomen cât se poate de real, numit temperament. Temperamentul poate fi definit drept „reacţiile comportamentale şi emoţionale stabile care apar devreme şi sunt influenţate parţial de constituţia genetică” (Kagan, 1994, p. 40). Mulţi cred că aceste prime tendinţe de a reacţiona în moduri predictibile la evenimentele din mediu constituie fundamentul personalităţii adultului (Caspi şi Silva, 1995). Deşi există oarecare diferenţe între modurile în care înţeleg cercetătorii diferitele aspecte ale temperamentului, ei sunt în general de acord că anumite calităţi, precum nivelul de activitate, iritabilitatea şi sociabilitatea, reprezintă dimensiuni esenţiale ale temperamentului (Goldsmith *et al.,* 1987). De exemplu, un bebeluş poate să fie mai mult sau mai puţin activ, afectuos, predictibil în reacţii sau insistent, distras mai mult sau mai puţin, să aibă sau nu dispoziţii pozitive, să fie mai mult sau mai puţin receptiv la nou sau adaptabil la schimbări şi aşa mai departe.

Temperament
Reacţiile comportamentale şi emoţionale stabile, care apar devreme şi sunt influenţate parţial de constituţia genetică.

Teme de gândire şi de discuţie Cum aţi putea descrie diferenţele temperamentale dintre dumneavoastră şi unul dintre fraţi sau dintre dumneavoastră şi unul dintre părinţi? Care sunt cele nouă dimensiuni ale temperamentului descrise de cercetătorii din domeniul dezvoltării copilului?

c>Trimiteri la alte capitole
In capitolul 2, aţi aflat despre unele avantaje şi dezavantaje ale metodelor de autoevaluare, cum ar fi chestionarele. Aici aflaţi mai multe despre modul în care această metodă a fost folosită pentru a studia temperamentul

Cum se măsoară temperamentul bebeluşului?

Există mai multe metode diferite de măsurare a temperamentului bebeluşului. Părinţii pot completa chestionare privind comportamentul cotidian al copiilor lor. Două chestionare utilizate frecvent sunt Early Infancy

Dimensiunile temperamentului

în studiul lor clasic asupra temperamentului bebeluşilor, Thomas, Chess şi Birch (1970; Chess şi Thomas, 1986 ; Thomas şi Chess, 1977) au urmărit 141 de copii de la naştere până la vârsta adultă. Acest proiect, cunoscut sub numele New York Longitudinal Study (NYLS), a fost iniţiat cu scopul de a identifica influenţele constituţionale sau înnăscute asupra comportamentului copiilor. înainte de această lucrare, majoritatea cercetătorilor credeau că diferentele individuale dintre comportamentele bebelusilor se datorau

New York Longitudinal Study (NYLS)
Un studiu longitudinal bine-cunoscut realizat de Thomas şi Chess, care examinează temperamentul bebeluşilor şi implicaţiile sale pentru adaptarea psihologică ulterioară.



Dintre cele trei patternuri sau profiluri temperamentale principale, cercetătorii ar putea descrie acest copil drept un „copil cuminte" mai degrabă decât unul „dificil" sau „greu de pornit". Această mamă pare să se bucure de potrivirea dintre temperamentul copilului şi aşteptările sale, dar nu întotdeauna se întâmplă aşa. Adesea părinţii trebuie să înveţe să îşi adapteze expectanţele şi reacţiile pentru a se potrivi mai bine cu temperamentul înnăscut al copilului lor. Ce ar putea fi diferit la această imagine dacă mama şi-ar adapta modul de interacţiune pentru a se potrivi mai bine cu

2. *Ritmicitatea* este definită drept predictabilitatea sau regularitatea patternurilor bebeluşului în ceea ce priveşte somnul, hrănirea şi eliminarea. De exemplu, unii copii pot consuma exact câte 100 de grame de lapte praf o dată la trei ore, pe când la alţii este posibil să existe variaţii de la o zi la alta în ceea ce priveşte cantitatea şi orele la care mănâncă.

3. *Apropierea-retragerea* poate fi înţeleasă drept modul cum reacţionează iniţial bebeluşii la un stimul nou, cum ar fi un aliment, o jucărie sau o persoană nouă. De exemplu, unii copii pot să zâmbească şi să întindă mâinile entuziasmaţi către o jucărie nouă, în timp ce alţii este posibil fie să o ignore, fie să o împingă la o parte.

4. *Adaptabilitatea* se referă la uşurinţa cu care un copil îşi modifică reacţiile la schimbare şi la noutate. De exemplu, unii copii ar putea opune rezistenţă la început atunci când cineva încearcă să îi îmbrace cu o salopetă nouă, dar apoi se adaptează repede, astfel încât după câteva încercări schimbarea hainelor se face uşor. Alţi copii pot continua să opună rezistenţă la noua salopetă câteva săptămâni.

5. *Pragul de răspuns* e definit drept nivelul de intensitate a unui stimul de care este nevoie pentru ca bebeluşul să reacţioneze. De exemplu, un copil cu un prag înalt de răspuns ar putea dormi şi dacă în jur este foarte mare gălăgie, pe când unul cu un prag scăzut s-ar putea să tresară şi la zgomotul unei uşi care este închisă cu grijă.

Teme de gândire şi de discuţie

Cum v-aţi caracteriza temperamentul? A rămas stabil de când eraţi copil? Dacă răspunsul este negativ, ce aspecte s-au schimbat?

6. *Intensitatea reacţiei* poate fi înţeleasă drept cât de energică este o reacţie. De exemplu, unii copii plâng tare imediat ce li se face foame, în timp ce alţii doar se agită puţin.

7. *Calitatea dispoziţiei* se referă la cantitatea de comportamente plăcute, prietenoase, vesele pe care le manifestă copilul, în comparaţie cu cele neplăcute, neprietenoase sau cu plânsetele. De exemplu, un bebeluş care se trezeşte zâmbind şi gângurind manifestă o dispoziţie pozitivă, pe când unul ce se trezeşte agitat şi încruntat manifestă o dispoziţie negativă.

8. *Distractibilitatea* este definită drept uşurinţa cu care stimulii din mediu pot să modifice

2. *Copilul dificil* (10% din eşantionul NYLS) nu doarme, mănâncă şi îşi face nevoile în mod regulat, acceptă greu schimbările şi are reacţii negative intense.

3. *Copilul „greu de pornit"* (15% din eşantionul NYLS) se retrage iniţial din faţa jucăriilor, alimentelor sau persoanelor noi şi ezită să accepte schimbările.

4. Cei 35% dintre copiii care mai rămân din eşantionul NYLS manifestau diferite combinaţii ale celor nouă dimensiuni temperamentale şi nu se încadrau cu uşurinţă în nici unul dintre primele trei grupuri.

e>Trimiteri la alte capitole

în capitolul 3, aţi aflat cum studiile privind înrudirea ne-au ajutat să înţelegem ereditabilitatea dimensiunilor temperamentului. Aici aflaţi mai multe despre manifestarea temperamentului în comportamentul bebeluşilor şi despre modurile în care comportamentele părinţilor influenţează temperamentul

Calitatea potrivirii: parentingul şi temperamentul

în general, cercetătorii cred că dimensiunile şi patternurile temperamentale au un fundament constituţional sau biologic. Cu alte cuvinte, copiii se nasccu tendinţa dea reacţiona în anumite felurifaţă de mediile lor (Goldsmith *et al.,* 1987). Totuşi, temperamentul nu este acelaşi lucru cu personalitatea şi nici nu o determină în mod direct. în schimb, după cum ar fi de aşteptat dintr-o perspectivă internaţională asupra dezvoltării, personalitatea este modelată de modurile specifice în care părinţii şi alţi adulţi reacţionează la calităţile temperamentului pe care le manifestă copilul. Aceste răspunsuri modelează însuşi conceptul de sine al copilului care se dezvoltă.

Modul organic de comportare al copilului poate să se potrivească sau nu cu ceea ce aşteaptă părinţii de la el (Chess şi Thomas, 1986). De exemplu, Rosa era o persoană deschisă care se aştepta ca un copil fericit să fie activ fizic şi să îi placă să fie legănat viguros în braţele mamei sale (o activitate care le place multor bebeluşi). Cu toate acestea, la vârsta de 1 an, pentru Natalie astfel de activităţi îi provocau mai mult frică decât plăcere. Rosa se aştepta şi ca fetiţa ei să îşi manifeste afecţiunea prin săruturi exuberante şi zâmbete ; cu toate acestea, Natalie era rezervată şi temperată în reacţii. Rosa îşi făcea griji că fetiţa sa nu o iubeşte, iar relaţia lor devenea tot mai dominată de sentimente de nelinişte şi

Astfel de poveşti sunt ceva obişnuit în practica clinică şi reprezintă exemple de nepotrivire între temperamentul copilului şi aşteptările părinţilor. Atunci când acestea se potrivesc, relaţiile dintre membrii familiei devin mai armonioase şi copiii îşi dezvoltă un concept de sine pozitiv, precum şi moduri mai flexibile de a face faţă tendinţelor lor temperamentale înnăscute.

Calitate a potrivirii
Măsura în care temperamentul unui copil se potriveşte cu expectanţele comportamentale ale părinţilor şi ale altor adulţi din preajma lor.

Stabilitatea temperamentului şi personalitatea de mai târziu

Cercetătorii au descoperit că, spre sfârşitul primului an de viaţă, anumite caracteristici temperamentale, precum nivelul de activitate şi reacţia la noutate, anticipează într-o oarecare măsură comportamentul de mai târziu (Kagan şi Snidman, 1991). Totuşi, este mult mai greu de prezis comportamentul de mai târziu pe baza diferenţelor temperamentale Mai degrabă, copiii cresc mtr-un context social care interacţionează cu tendinţele lor înnăscute şi le modelează. Nu doar părinţii, ci şi colegii, profesorii şi alţi adulţi cu care interacţionează copilul vor reacţiona la comportamentul său într-o manieră negativă sau pozitivă, oferindu-i astfel un feedback important. Acest feedback, la rândul său, va servi la modelarea conceptului de sine al copilului şi expectanţele sale în ceea ce priveşte viitorul.

De exemplu, o clasă în care elevii stau mult timp în bănci fară să vorbească poate fi foarte potrivită pentru un copil cu un



Pe lângă reacţiile părinţilor şi ale altor adulţi, mai există aspecte ale mediului care pot determina calitatea potrivirii cu temperamentul copilului. DeVries (1989) a studiat copiii masai din Africa şi a descoperit că bebeluşii cu un temperament dificil păreau să se descurce mai bine în timp decât cei cuminţi. Cercetătorii speculează că, într-o regiune în care hrana se găseşte greu şi sănătatea mamelor nu este optimă, sunt mai multe şanse să li se satisfacă nevoile copiilor mai agitaţi. Adaptabilitatea unui anumit

|j ^ „ . Obiectivul de învăţare 11.1: *definirea temperamentului şi descrierea rolului său în dezvoltarea copilului.*

erilicaţl-va cunoştinţele...

1. Ce este temperamentul ?
2. Cum se măsoară temperamentul bebeluşului ?
3. Care sunt cele nouă dimensiuni ale temperamentului?
4. Care sunt cele trei profiluri temperamentale principale?
5. Ce este calitatea potrivirii şi cum afectează ea dezvoltarea copilului?

Emoţiile şi primele **forme de comunicare**

Obiectivul de învăţare 11.2

Prezentaţi etapele dezvoltării emoţiilor.

Dezvoltarea emoţiilor este o altă arie în care se poate vedea interacţiunea dintre biologie şi contextul social. Cercetătorii au observat că oamenii din toată lumea asociază anumite expresii ale feţei cu anumite emoţii (Ekman şi Friesen, 1972). Anumite emoţii, cum ar fi fericirea, surpriza, teama, furia, tristeţea, dezgustul şi interesul, par să fie recognoscibile pretutindeni. De exemplu, pentru oamenii din toată lumea nişte ochi strălucitori şi un zâmbet înseamnă

înţelegerea emoţiilor

Atunci când Neema, un băieţel de 2 ani, a ajuns la noua creşă împreună cu mama sa, prima lui reacţie a fost să se lipească de ea, ascunzându-şi faţa în braţele ei. Atunci când directorul centrului s-a apropiat de el, copilul a zâmbit timid, dar tot nu i-a dat drumul mamei, circumspect faţă de acest loc nou şi faţă de această persoană nouă. în ora următoare, directorul creşei şi noii săi educatori au observat multe reacţii emoţionale la Neema: interes faţă de activităţile care aveau loc în jurul său, emoţie atunci când a participat alături de ceilalţi copii la un scurt joc de ţopăieli, lacrimi când mama i-a spus *pa*, un nou interes atunci când li s-a alăturat iarăşi celorlalţi copii ca să se joace în piscină, umplând cu apă diferite recipiente şi apoi vărsând-o, surpriză şi mânie când alt copil i-a luat găletuşa pe care o ţinea în mână şi fericire când i-a fost dată înapoi.

Emoţie
Reacţii, inclusiv sentimente, gânduri şi comportamente, care apar ca răspuns la evenimente sau situaţii semnificative pentru persoana respectivă.

Emoţiile lui Neema le păreau îngrijitorilor justificate în situaţia sa.

(precum accelerarea bătăilor inimii), gânduri legate de situaţia respectivă (ca exemplul lui Neema, care se gândeşte că se află într-un mediu nefamiliar unde poate să se joace cu lucruri noi şi interesante, dar şi cu cerinţe care l-ar putea speria) şi expresii comportamentale (ca manifestarea de către Neema a circumspecţiei lipindu-se mai mult de mama şi exprimarea tristeţii plângând atunci când ea a plecat).

Mulţi cercetători subliniază astăzi că emoţiile îl pregătesc pe om să facă faţă situaţiilor care au o relevanţă foarte mare pentru el (Saami, Mumme şi Campos, 1998). Pentru Neema, de exemplu, o nouă creşă are o mare relevanţă personală. Reacţiile sale (circumspecţie, interes, tristeţe, incitare, mânie, fericire) l-au ajutat să se adapteze la situaţie şi să facă faţă experienţei din acest loc. De exemplu, aceste reacţii l-au motivat să stea lipit de mama lui, să accepte că pleacă, să exploreze şi să participe la activităţi noi împreună cu oameni noi şi să obţină jucăriile pe care le dorea.

Această definiţie a emoţiei reprezintă o *abordare funcţională,* deoarece pune accent pe scopurile sau intenţiile persoanei respective în cadrul unui anumit context şi în relaţie cu alţii (Barrett şi Campos, 1987). Această abordare subliniază strânsa legătură dintre emoţii şi acţiuni, precum şi faptul că emoţiile au o funcţie socială. Astfel, emoţiile au o natură tranzacţională - adică apar în contexte sociale şi reflectă interacţiunile care au loc în acel moment între oameni (Saarni, Mumme şi Campos, 1998).

^Trimiteri la alte capitole

în capitolul 5, aţi aflat că nou-născuţilor le place să privească feţe umane. Aici, aflaţi mai multe despre modul în care această tendinţă înnăscută pregăteşte terenul pentru interacţiunea socială.

Dezvoltarea exprimării emoţiilor

Deoarece bebeluşii nu ne pot spune ce simt, o mare parte din ceea ce înţelegem despre primele etape ale dezvoltării emoţionale se datorează studiilor asupra expresiilor lor faciale (Malatesta, Izard şi Camras, 1991). Chiar şi nou-născuţii fac toate mişcările muşchilor faciali de care este nevoie pentru a exprima practic orice expresie emoţională pe care o vedem la adulţi. Cercetătorii au dezvoltat proceduri detaliate de codificare pentru a evalua expresiile faciale ale bebeluşilor, implicând evaluări

Zâmbet social

Zâmbetul larg pe care îl afişează bebeluşii ca răspuns la vocea sau chipul unei persoane, începând să apară de obicei pe la vârsta de 10-12 săptămâni.



Deşi nu toţi cercetătorii sunt de acord în ceea ce priveşte măsura în care emoţiile se diferenţiază la naştere (Sroufe, 1979), majoritatea cred că emoţiile primare pot fi detectate în expresiile faciale ale bebeluşilor de la o vârstă foarte mică. Ce emoţii credeţi că exprimă aceşti copii ? Credeţi că aceste emoţii ar fi recunoscute oriunde în lume ? Expresiile feţei bebeluşilor apar în diferite etape ale dezvoltării (Camras, Malatesta şi Izard, 1991;

expresiile feţei la 3-4 luni (Lewis, Alessandri şi Sullivan, 1990; Sternberg, Campos şi Emde, 1983). Expresiile feţei care indică *teama* apar abia pe la 7 luni. Reacţiile emoţionale mai complexe, precum cele ce indică *mândria, vinovăţia, ruşinea* şi *stânjeneala*, sunt vizibile la copii abia între vârstele de 1 an şi jumătate şi 2 ani (Tagney şi Fischer, 1995). Aceste răspunsuri emoţionale mai complexe sunt cunoscute sub numele emoţii conştiente de sine, pentru că de

Emoţii conştiente de sine
Reacţii emoţionale complexe (cum ar fi mândria, vinovăţia şi stânjeneala) care apar de obicei în situaţii ce implică jigniri sau o accentuare a autoconştientizării.

Emoţiile şi reacţiile faţă de alţii

Pe lângă exprimarea propriilor emoţii, copiii trebuie să înveţe să le recunoască pe ale altora şi să le răspundă. Capacitatea bebeluşilor de a recunoaşte expresiile faciale reprezentând emoţii pare să se dezvolte pe etape (Baldwin şi Moses, 1996 ; Nelson, 1987 ; Walker- -Andrews, 1997). Copiii mai mici de 6 săptămâni nu sunt capabili să scaneze foarte bine chipurile în căutarea detaliilor. Ca rezultat, ei nu recunosc diferite expresii emoţionale (Field şi Walden, 1982). Curând după aceea, copiii

capabili să distingă expresiile feţei. De exemplu, copiii care au fost obişnuiţi cu o fotografie reprezentând o faţă zâmbitoare manifestă mai multă atenţie atunci când fotografia este înlocuită cu un chip încruntat (Barrera şi Maurer, 1981). Copiii mai mari de 6 săptămâni fac şi mai bine distincţie atunci când văd feţe ale unor persoane care vorbesc, deşi în aceste circumstanţe şi vocea le poate oferi indicii importante (Caron, Caron şi MacLean, 1988).

Dar în această a doua etapă pot oare copiii să înţeleagă cu adevărat emoţiile exprimate? Probabil că nu. Probabil îşi dau seama că feţele arată diferit, fără să aprecieze că o expresie tristă înseamnă nefericire, iar o faţă zâmbitoare înseamnă bucurie. După ce copiii împlinesc 5-6 luni, ei par totuşi că încep să înţeleagă mai bine semnificaţiile expresiilor emoţionale. Acest lucru este demonstrat, de exemplu, de faptul că la această vârstă copiii încep să exprime aceleaşi emoţii ca şi chipul pe care îl privesc (zâmbesc când văd o faţă veselă) şi preferă anumite expresii emoţionale în detrimentul altora (Balaban, 1995 ; Haviland şi Lelwica, 1987; Izard *et al.,* 1995 ; Ludemann, 1991).

Către sfârşitul primului an de viaţă, copiii încep să folosească informaţiile despre expresiile emoţionale ale altor persoane pentru a-şi regla comportamentul (Feinman *et al.,* 1992 ; Klinnert *et al.,* 1983). Copiii tind mai ales să caute acest tip de îndrumare la părinţii lor atunci când nu sunt siguri ce să facă - de exemplu, când iau contact cu un obiect sau o persoană necunoscută. Apoi se ghidează după expresia părintelui pentru a reacţiona în situaţia respectivă. Uneori, părinţii pot contribui la acest proces de învăţare exagerând în mod inconştient exprimarea emoţiilor.

Frica de străini
Teamă generală faţă de persoane necunoscute ce apare la mulţi copii cam pe la vârsta de 7 luni

Frica de străini. Reacţiile faţă de alţii implică adesea şi reacţiile faţă de persoanele străine. De exemplu, Karen şi Phil se mutaseră în California înainte să se nască Jennifer. Când Jennifer avea 9 luni, li s-a oferit ocazia să facă o vizită la socrii lui Karen, pe Coasta de Est. Părinţii lui Phil abia aşteptau să îşi vadă în sfârşit prima

labradorul acestuia a ieşit în fugă, dând din coadă bucuros şi adulmecând oamenii pe care îi întâlnea. Keshia, fetiţa de 10 luni a lui LaShawn, era în căruţ. Keshia se uita nesigură la mama sa în timp ce câinele se apropia. LaShawn i-a zâmbit încurajator. Atunci Keshia a zâmbit şi ea şi s-a relaxat în timp ce câinele îi adulmeca picioarele. Dacă LaShawn ar fi reacţionat la apropierea câinelui cu o expresie îngrijorată sau preocupată, probabil că şi Keshia ar fi făcut la fel. Incidente precum acesta ilustrează fenomenul raportării sociale (Feinman *et al.*, 1992 ; Klinnert *et al.*, 1983). în cazul raportării sociale, copilul se bazează pe adulţii în care are încredere pentru a le oferi informaţiile emoţionale de care au nevoie pentru a interpreta şi a reacţiona adecvat într-o situaţie ambiguă.

Raportare socială
Tendinţă a bebeluşului de a se uita la părinţi pentru a se ghida atunci când nu este sigur cum să reacţioneze faţă de un obiect sau o persoană necunoscută.

^Trimiteri la alte capitole
!n capitolul 5, aţi aflat despre modul în care procedura prăpastiei vizuale este folosită pentru a studia percepţia bebeluşilor. Aici, aflaţi mai multe despre modul în care informaţiile sociale oferite de părinţi pot influenţa comportamentul unui copil în cadrul acestei proceduri.

într-un studiu care ilustrează clar acest proces, copii de 1 an şi părinţii lor au fost observaţi în timp ce interacţionau pe dispozitivul prăpastiei vizuale descris în capitolul 5. Bebeluşul era pus pe jumătatea acoperită cu desenul caroiat, iar părintele şi o jucărie atractivă se aflã la celălalt capăt, care simula un spaţiu gol de 30 de centimetri adâncime. Astfel, copilul era în mod deliberat pus într-o situaţie ambiguă - o „prăpastie” care poate să prezinte sau nu un pericol. Această situaţie ambiguă le-a provocat copiilor nesiguranţă, ei în general reacţionând cu precauţie şi uitându-se des

Emoţiile şi interacţiunile părinte-copil

în primele trei-patru luni de viaţă, o mare parte dintre contactele copilului cu părinţii şi cu alţi adulţi implică *interacţiuni faţă în faţă,* precum cele care au loc în timpul hrănirii bebeluşului, atunci când i se schimbă scutecul şi, în unele culturi, când adulţii se joacă cu el. Psihologii occidentali consideră că aceste prime interacţiuni au o importanţă foarte mare, fiind convinşi că ele sunt esenţiale pentru dezvoltarea unui sistem de comunicare eficient între mamă şi copil şi, în cele din urmă, pentru dezvoltarea unei relaţii apropiate (Brazelton şi Yogman, 1986; Isabella, 1993, 1994).

Microanaliză **Tehnică de cercetare pentru studierea interacţiunilor părinte-copil, în care aceştia sunt filmaţi simultan de două camere video şi apoi înregistrările sunt examinate în paralel.**

Cercetătorii studiază aceste prime interacţiuni diadice în laborator. Copilul şi părintele stau faţă în faţă, iar acesta din urmă este instruit de obicei să se joace cu copilul aşa cum face de obicei. în timpul interacţiunii lor, o cameră video filează faţa părintelui şi alta pe cea a copilului. Urmărind în paralel cele două înregistrări - adesea comparând doar câte două cadre pe rând cercetătorii pot analiza interacţiunile în detaliu. Această tehnică, numită microanaliză, a contribuit la descoperirea modurilor subtile în care copiii şi părinţii se influenţează reciproc (Kaye, 1982 ; Lamb, Thompson şi Frodi, 1982). Studiul acestor prime interacţiuni a dezvăluit două aspecte principale - cicluri şi patternuri - care caracterizează atât comportamentul nou-născuţilor în general, cât şi schimburile diadice părinte-copil în particular.

Sincronie interacţională **Coordonare fluentă a comportamentelor între părinte şi bebeluş.**

Ciclurile interacţiunii părinte-copil. Nou-născuţii par să treacă ciclic de la stări de atenţie şi interes la stări de neatenţie şi evitare. în timpul fazei de atenţie, ei se uită în ochii adultului care îi îngrijeşte şi adesea manifestă emoţii pozitive - de exemplu, zâmbind şi

=>Trimiteri la alte capitole

în capitolul 5, aţi aflat despre stările de activare ale bebeluşilor. Aici, aflaţi mai multe despre modul în care părinţii folosesc aceste stări pentru a-şi sincroniza interacţiunile cu copiii în perioadele de atenţie.

Odată ce se dezvoltă un pattern sincronic între părinte şi copil, începe să apară şi un al doilea pattern. Părintele aşteaptă ca bebeluşul să reacţioneze şi apoi îi răspunde. Uneori aceste răspunsuri sunt imitative (mama scoate acelaşi sunet pe care tocmai l-a generat copilul), alteori sunt repetitive (tatăl mişcă degeţelele copilului după fiecare răspuns) sau iau alte forme. Dar toate servesc pentru a „răspunde" reacţiilor copilului. Acest pattern de *alternare a rolurilor* între adulţi şi copii poate reprezenta primele „dialoguri" de tip conversaţional, care apoi devin mai evidente, pe măsură ce se dezvoltă vorbirea şi limbajul (Beebe *et al.*, 1993 ; Mayer şi Tronick, 1985). Copiilor se pare că le plac episoadele de alternare a rolurilor, adesea ei zâmbind mult şi scoţând sunete de mulţumire.

Teme de gândire şi de discuţie **Din câte aţi observat sau aţi trăit, în ce moduri este procesul interacţiunii părinte-copil atât bidirecţional, cât şi tranzacţional?**

Problemele interacţiunii părinte-copil. **O** problemă legată de interacţiunile faţă în faţă este ce se întâmplă atunci când sunt întrerupte. O tehnică experimentală revelatoare implică instruirea mamei să îl privească pe copil fără nici o expresie. Rezultatele procedurii *feţei imobile* au fost cât se poate de consecvente în urma mai multor studii (Cohn şi Tronick, 1983 ; Ellsworth, Muir şi Hains, 1993 ; Segal *et al.,* 1995 ; Toda şi Fogel, 1993). în general, copiii încearcă la început să atragă atenţia mamei, uneori arătând cu degetul, scoţând sunete sau uitându-se la ea iscoditor. Atunci când mama nu răspunde, copiii încep de obicei să dea semne de supărare şi protestează. în general manifestă mai puţine

se pricep să le interpreteze semnalele emoţionale (Kropp şi Haynes, 1987; Lester, Hofftnan şi Brazelton, 1985 ; Malatesta *et al.,* 1986). Naşterea prematură nu împiedică dezvoltarea unei relaţii de ataşament trainice (van IJzendoorn *et al.*, 1992), dar perturbă interacţiunea emoţională faţă în faţă normală. Această perturbare împiedică stabilirea unei relaţii sincronice între mamă şi copil, ceea ce este posibil să crească riscul de abuz.

Un alt factor care afectează relaţiile mamă-copil este *oglindirea emoţiilor* sau măsura în care mamele răspund din punct de vedere emoţional la informaţiile emoţionale transmise de copiii lor (Legerstee şi Varghese, 2001). Patternurile comportamentale ale copiilor corespund nivelului de oglindire a emoţiilor de către mame. Cu alte cuvinte, copiii mamelor ce au un nivel ridicat al acestui aspect exprimă emoţii pozitive, sunt mai atenţi faţă de mamele lor şi caută mai mult informaţiile transmise de ele (prin zâmbete şi alte forme de manifestare) decât bebeluşii ale căror mame au un nivel scăzut de oglindire a emoţiilor.

Emoţiile din perspectivă transculturală

Apariţia emoţiilor în copilărie este ghidată în principal de procese biologice şi are loc în toate culturile (Izard, 1995). Totuşi, chiar şi în primele luni de viaţă, dezvoltarea emoţională nu este influenţată doar de tendinţele înnăscute ale copilului şi de reacţiile părinţilor faţă de aceste tendinţe, ci şi de atitudini şi practici culturale mai generale. Cultura modelează felul în care sunt exprimate, abordate şi interpretate emoţiile într-o societate.

^Trimiteri la alte capitole

tn capitolul 7, aţi aflat despre conceptul de eşafodaj al lui Vîgotski şi despre modul în care adulţii structurează participarea copilului la activităţile în curs de desfăşurare. Aici, aflaţi mai multe despre modul cum influenţează cultura tipurile de comportamente sociale şi emoţionale pe care părinţii le

Patternurile de interacţiune socială nu sunt aceleaşi peste tot. De exemplu, interacţiunile faţă în faţă se bazează pe ideea că bebeluşii sunt parteneri de conversaţie autonomi - neavând poate prea multe de spus - de la puţin timp după naştere. Totuşi, nu toate culturile le atribuie bebeluşilor această caracteristică. Variaţiile culturale în ceea ce priveşte primele interacţiuni părinte-copil sugerează că sunt mai multe

Socializarea emoţiilor. La începutul vieţii, copiii afişează expresii emoţionale pe care părinţii le recunosc drept tristeţe, interes, dezgust, plăcere, surpriză, furie şi frică. Deşi aceste reacţii sunt motivate biologic, comportamentul emoţional este guvernat în toate societăţile de un set elaborat de reguli care ne spun cum şi când ar trebui exprimate emoţiile şi cum sunt ele abordate, etichetate şi interpretate (Lewis şi Michaelson, 1983 ; Lewis şi Saarni, 1985). În America de Nord, copiii mici sunt învăţaţi să îşi ascundă dezamăgirea când mătuşa Ellen le face cadou de ziua lor nişte şosete, de exemplu, şi sâ nu se smiorcăie atunci când mami nu vrea să le dea dulciuri înainte de masă.

Socializare
Proces prin care societatea modelează convingerile, expectanţele şi comportamentul unui copil

Această socializare - procesul prin care societatea modelează convingerile, expectanţele şi comportamentul unui copil - începe în primele luni de viaţă. Studiile arată că, atunci când se joacă împreună cu copiii lor, mamele americane tind să le dea ca exemplu emoţii pozitive mai degrabă decât negative (Malatesta, 1985 ; Keller şi Schoelmerich, 1987). Copiii, la rândul lor, tind să răspundă la fel (Haviland şi Lelwica, 1987). Acest proces poate fi unul dintre motivele pentru care în primul an de viaţă semnalele



ebire de reacţiile lor negative

Kenya preferă să domolească

ent dacă sunt pozitive sau

aţia utku din nordul Canadei,

ate după înţărcarea copilului

e este puternic descurajată.

emoţiilor şi evită în mod voit

sentimente pozitive, iar fetele exprimând mai uşor o gamă largă de emoţii (Haviland şi Malatesta, 1981 ; Malatesta şi Haviland, 1985).

În culturile în care bebeluşii au aproape tot timpul contact fizic cu adulţii ce îi îngrijesc, cercetătorii au descoperit că atât fetiţele, cât şi băieţeii au o tendinţă mai slabă de a exprima stări negative (Keller, Volker şi Yovsi, 2005). De exemplu, la inuiţii din zona arctică a Quebecului, bebeluşii stau aproape tot timpul într-un „buzunar” din parka mamei lor. în aceste condiţii, chiar şi mişcările sau schimbările minore ale poziţiei sunt suficiente pentru a provoca o reacţie a adulţilor. Intr-adevăr, observatorii remarcă adesea cât de puţin plâng copiii în comunităţile în care sunt ţinuţi tot timpul în braţe. Martha Crago, care studiază achiziţia limbajului la inuiţi, nota:

> Copiii dau din picioare şi mamele lor ştiu că ei s-au trezit. Ei se agită şi mamele lor înţeleg că le este foame sau că nu se simt bine. în anumite familii, am descoperit că bebeluşii aproape că nici nu trebuie sâ plângă pentru a-şi face cunoscute şi a li se îndeplini nevoile, îmi amintesc că eram la o familie şi mi-am dat seama că trecuse o zi întreagă fară să aud nici un scâncet al fetiţei în vârstă de 1 lună. Mama sa o căra în [parka] şi nu îmi dădeam seama când venea momentul să o scoată ca să o hrănească (1988, p. 204).

Reguli de afişare a emoţiilor Expectanţe şi atitudini ale unei societăţi faţă de exprimarea anumitor emoţii.

Teme de gândire şi de discuţie

Ce reguli de afişare a emoţiilor au făcut parte din socializarea dumneavoastră în copilărie, în cadrul familiei? Cum credeţi că experienţele dumneavoastră legate de aceste reguli v-au afectat

Regulile de afişare a emoţiilor. Copiii mai mari şi preşcolarii învaţă în general să îşi identifice şi să îşi eticheteze emoţiile cu ajutorul experienţelor de zi cu zi. De exemplu, părinţii ar putea preciza cum se simte copilul („Se pare că te-ai supărat pe mami” sau „Bebeluşul probabil că e supărat pentru că a scăpat jos îngheţata”) (Denha, Zoller şi Couchoud, 1994 ; Smiley şi Huttenlocher, 1989). Aceste informaţii contribuie la socia

Obiectivul de învăţare 11.2: *prezentarea etapelor dezvoltării emoţiilor.* V .« ,. w * . , . 3 i *

1. Ce sunt emoţiile ?
2. Cum se dezvoltă emoţiile ?
3. Cum îi ajută pe copii raportarea socială şi frica de străini să îşi regleze comportamentul ?
4. Ce efect au interacţiunile faţă în faţă asupra dezvoltării emoţionale a copiilor?

Ataşamentul faţă de alţii

Obiectivul de învăţare 11.3
Explicaţi rolul ataşamentului în dezvoltarea copilului.

La vârsta de 13 luni, lui Keshia îi plăcea să meargă la picnicuri împreună cu părinţii săi, LaShawn şi Michael. Veneau mereu şi alte familii şi erau tot felul de lucruri interesante de făcut şi de văzut. într-o zi, LaShawn şi Michael stăteau la o masă de grădină, la umbră, vorbind cu alţi părinţi. Keshia era la câţiva metri mai încolo, într-un grup de copilaşi de vârste diferite. Cum abia învăţase să meargă, era încântată că poate merge pe picioarele ei să se alăture acestui grup de „copii mari” şi abia aştepta să se joace de-a prinselea cu ei. Deşi nu înţelegea regulile, s-a jucat entuziasmată cu ei câteva minute. Totuşi, a devenit brusc confuză, nemaiştiind în care dintre grupurile de adulţi din jur se află părinţii ei. S-a oprit în mijlocul drumului şi a început să se uite înjur speriată, gata să izbucnească în plâns. Exact în momentul când a început să plângă în gura mare, l-a auzit pe unul dintre ceilalţi părinţi spunând : „Uite-i acolo pe mami şi tati”. Suspinând, Keshia a alergat cât de repede a putut la părinţii ei. LaShawn a ridicat-o şi a aşezat-o pe genunchii ei. Aproape imediat, lui Keshia i-a trecut supărarea. După doar un minut, era veselă şi zâmbitoare, gata să se dea jos şi să îşi reia explorările.

Ataşament
Legătură emoţională durabilă ce apare între copii şi părinţii lor sau alţi adulţi care au grijă de ei.

Comportamentul lui Keshia este un exemplu de ataşament, care poate fi definit ca legătura emoţională durabilă care există între un copil şi persoanele semnificative din viaţa sa. Vizibil până la vârsta de 1 an, ataşamentul îi oferă copilului sentimentul de siguranţă necesar

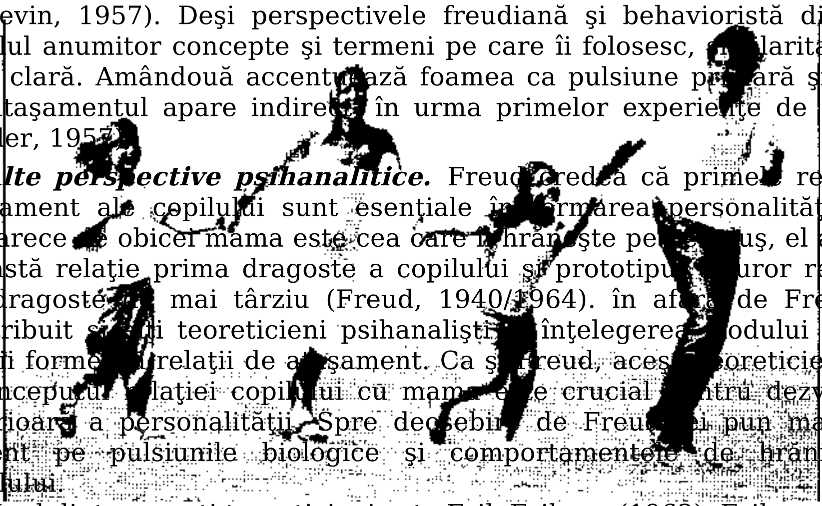
De ce se ataşează copiii mici?

De pe la vârsta de 6-7 luni, majoritatea copiilor de pretutindeni încep să manifeste comportamente de ataşament evident faţă de părinţi sau alţi adulţi care îi îngrijesc - de exemplu, merg după ei, se agaţă de ei şi ridică mâinile, să fie luaţi în braţe (van IJzendoorn şi Sagi, 1999). Aparenta universalitate a acestei reacţii i-a determinat pe mulţi cercetători să încerce să înţeleagă procesul care îi face pe copii să devină ataşaţi de oamenii care au grijă de ei.

Teoriile reduceriipulsiunilor. Mulţi ani, teoriile reducerii pulsiunilor au fost folosite pentru a explica de ce se ataşează copiii de adulţii care îi îngrijesc. Aceste teorii au rădăcini atât la Freud, cât şi în behaviorism.

Freud afirma că oamenii sunt motivaţi de pulsiuni biologice, cum ar fi foamea sau setea. Atunci când acestea sunt satisfăcute, simţim plăcere. Conform lui Freud, căutarea plăcerii de către bebeluşi se axează pe gură (1933/1964). Din această perspectivă, copiii se ataşează de persoanele care îi hrănesc şi care le oferă această primă sursă de plăcere.

Behavioriştii au propus o teorie similară conform căreia comportamentele de ataşament ale copiilor reprezintă reacţii învăţate. Conform behavioriştilor, bebeluşul ajunge să asocieze prezenţa părinţilor cu uşurarea pe care o simt atunci când le este astâmpărată foamea. Din acest punct de vedere, ataşamentul este un răspuns mai degrabă învăţat decât instinctual. Prin asocierea repetată cu plăcerea de a fi hrăniţi, copiii ajung să prefere contactele cu cei care îi hrănesc (Sears, Maccoby şi Levin, 1957). Deşi perspectivele freudiană şi behavioristă diferă la nivelul anumitor concepte şi termeni pe care îi folosesc, similaritatea lor este clară. Amândouă accentuează foamea ca pulsiune primară şi susţin că ataşamentul apare indirect în urma primelor experienţe de hrănire (Beller, 1955).



Alte perspective psihanalitice. Freud credea că primele relaţii de ataşament ale copilului sunt esenţiale în formarea personalităţii sale. Deoarece de obicei mama este cea care îl hrăneşte pe bebeluş, el a numit această relaţie prima dragoste a copilului şi prototipul tuturor relaţiilor de dragoste de mai târziu (Freud, 1940/1964). în afară de Freud, au contribuit şi alţi teoreticieni psihanalişti la înţelegerea modului în care copiii formează relaţii de ataşament. Ca şi Freud, aceşti teoreticieni cred că începutul relaţiei copilului cu mama este crucial pentru dezvoltarea ulterioară a personalităţii. Spre deosebire de Freud, ei pun mai puţin accent pe pulsiunile biologice şi comportamentele de hrănire ale copilului.

Unul dintre aceşti teoreticieni este Erik Erikson (1963). Erikson credea că există opt etape ale ciclului vieţii. Fiecare ciclu reprezintă un conflict psihosocial central care trebuie să fie soluţionat pentru a avea loc o dezvoltare sănătoasă. În primele luni de viaţă, conflictul central este încredere **versus** neîncredere. Va veni cineva la mine când o să plâng ? Pot conta pe alţii că vor reacţiona şi vor avea grijă de mine ? Conform lui

să fie luată în braţe de diferiţii adulţi pe care îi întâlnea. Totuşi, la sfârşitul zilei Masami obosise şi a întins mâinile către părinţii săi, exprimându-şi clar preferinţa.

3. *ataşamentul evident: menţinerea proximităţii* (de la 6-8 luni până pe la 3 ani). în această etapă, copiii fac eforturi în mod activ ca să rămână în apropierea fizică a părintelui sau a adultului ce are grijă de ei. Ei pot să meargă după mama care pleacă, să plângă când ea pleacă, să o întâmpine cu entuziasm atunci când se întoarce şi să o folosească drept bază sigură de unde pot începe să exploreze. Copiii vor manifesta aceste comportamente de ataşament evident faţă de oamenii cu care au avut foarte mult contact. În plus, la această vârstă, ... altădată prietenoşi faţă de străini adesea se atenuează. Persoanele străine sunt tratate cu precauţie şi pot chiar să îi facă pe copii să plângă ori să le provoace teamă.

Trimiteri la alte capitole
În capitolul 6, aţi aflat despre dezvoltarea motoare în primii doi ani de viaţă. Cum credeţi că aptitudinile motoare tot mai dezvoltate ale bebeluşului i-ar putea afecta capacitatea de a manifesta comportamente de ataşament faţă de părinte?

Aceşti copii şi-au dezvoltat o legătură emoţională cu părinţii săi, numită ataşament, care este sursa sentimentului lor de siguranţă în lume. Specialiştii din domeniul psihologiei copilului au descoperit că ataşamentul are implicaţii care durează toată viaţa.

Konrad Lorenz (1957) a studiat bobocii de gâscă abia ieşiţi din ou, care au o tendinţă înnăscută de a merge după mama lor. Lorenz a descoperit că, dacă el era prima fiinţă aflată în mişcare pe care o vedeau bobocii când ieşeau din ou, mergeau după el, ca şi cum era mama lor. El a numit acest fenomen *imprimare*, care fusese definită drept experienţa ce are loc într-o perioadă critică (imediat după naştere) şi are ca rezultat ataşarea de primul obiect aflat în mişcare ce este văzut. A devenit apoi evident faptul că animalele se nasc cu un set de comportamente care promovează supravieţuirea, determinându-1 pe pui să stea aproape de mamă. Dat fiind fundamentul evoluţionist al multora dintre comportamentele umane, părea logică întrebarea dacă mecanismele înnăscute funcţionează şi în cazul ataşamentului oamenilor.

Această posibilitate a fost susţinută de o serie de experimente clasice realizate de Harry Harlow (1959; Harlow şi Harlow, 1969). în cadrul acestor experimente, nişte pui de maimuţă rhesus au fost plasaţi în cuşti împreună cu două tipuri de mamă-surogat. O „mamă” era făcută din sârmă şi oferea hrană, pe când cealaltă era o „maimuţă” de pluş moale care nu oferea mâncare. în cazul tuturor experimentelor, puii de maimuţă şi-au manifestat preferinţa clară pentru „mama” de pluş. Chiar dacă se hrăneau de la mama de sârmă, îşi petreceau majoritatea timpului lipiţi de cea din pluş, la care căutau mângâiere.

Lucrările lui Harlow au aruncat o umbră de îndoială asupra teoriilor care afirmau că bebeluşii se ataşează prin intermediul experienţei hrănirii. Dimpotrivă, descoperirile din domeniul etologiei sugerează că ataşamentul nu este un fenomen secundar ce apare atunci când sunt satisfăcute alte nevoi ale copilului, mai primare. Mai degrabă, dorinţa de contact fizic cu un adult care oferă siguranţă este ea însăşi o nevoie primară înnăscută.

Teme de gândire şi de discuţie ***Ce caracteristici ale bebeluşilor şi ale comportamentului lor credeţi că pot fi rezultatele adaptărilor care contribuie la supravieţuirea speciei noastre?***

Teoria etologică a ataşamentului elaborată de Bowlby. în 1950, Organizaţia Mondială a Sănătăţii l-a însărcinat pe John Bowlby să studieze efectele separării copiilor mici de mamele lor. Bowlby a studiat comportamentul copiilor mici din creşe,

Diferenţele dintre indivizi în ceea ce priveşte ataşamentul

Copiii de pretutindeni formează relaţii de ataşament cu părinţii lor sau cu alţi adulţi care
îi îngrijesc, dar nu toate aceste relaţii sunt egale din punct de vedere calitativ. Majoritatea
copiilor par să fie capabili să îşi folosească părinţii ca bază de securitate de la care pleacă
în explorarea lumii şi ca refugiu sigur unde se pot întoarce atunci când sunt supăraţi, dar,
aparent, unii copii se descurcă mai bine la acest capitol decât alţii. Mary Ainsworth, o
colaboratoare a lui Bowlby, a studiat aceste diferenţe individuale în ceea ce priveşte
comportamentul de ataşament folosind o proce-
dură de laborator numită situaţie

Situaţie neobişnuită
Procedură de laborator standardizată concepută de Mary Ainsworth pentru a evalua calitatea relaţiei de ataşament părinte-copil

Tabelul 11.1. *Procedura situaţiei neobişnuite*

Episodul, persoanele	Durata	Acţiunea
Mama, copilul, observatorul	30 de secunde	Mama şi copilul sunt introduşi în încăpere
1. Mama, copilul	3 minute	Mama stă pe un scaun, copilul explorează
2. Persoana străină, mama,	3 minute	Intră persoana străină, vorbeşte cu mama, încearcă să se joace cu copilul
3. Persoana străină, copilul	3 minute"	Prima separare
4. Mama, copilul	3 minute[b]	Prima reuniune
5. Copilul singur	3 minute[3]	A doua separare
6. Persoana străină, copilul	3 minute[3]	Intră persoana străină, care încearcă să îl calmeze pe copil
7. Mama, copilul	3 minute[b]	A doua reunire

[a] Episodul este scurtat în cazul în care copilul este foarte supărat.
[b] Episodul este prelungit până la cinci minute dacă e nevoie de mai mult timp până când copilul începe din nou să se joace.

1. *Episodul 1*: mama şi copilul sunt introduşi într-o încăpere în care se află două scaune şi nişte jucării. Mama se aşază pe scaun şi îl pune pe copil pe podea, lângă ea. Este instruită să reacţioneze normal faţă de copil, dar să nu iniţieze vreo interacţiune cu el. în acest episod interesează măsura în care copilul este capabil să îşi folosească mama
2. *Episodul 2* : o persoană străină (de obicei o femeie care colaborează cu dar pe care copilul nu o cunoaşte) intră în încăpere. Se aşază pe celălalt scaun. în primul minut stă liniştită, în al doilea minut vorbeşte cu mama, iar în al treilea minut încearcă să se joace cu copilul. în acest

copilul faţă de persoana străină: este prietenos fără nici o discriminare ? Este copleşit de frică ? Sau îşi foloseşte mama ca bază de siguranţă şi manifestă un amestec de procoaţie şi întors ?

3. *Episodul 3:* mama iese din încăpere şi copilul rămâne singur cu persoana străină. în timpul acestui episod majoritatea copiilor manifestă o oarecare îngrijorare pentru că nu îşi găsesc mama. Unii plâng, alţii se uită spre uşă, aşteptând să se întoarcă mama. Scurta separare într-un loc necunoscut, în care rămân împreună cu o persoană străină, le provoacă un anumit stres celor mai mulţi copii. Acest stres activează nevoia copilului de reconfortare de către o figură de ataşament.

4. *Episodul 4 :* se întoarce mama, iar persoana străină pleacă. în acest episod interesează modul cum reacţionează copilul faţă de întoarcerea mamei. Dacă este supărat, încearcă să ia contact cu mama ? Acest contact îl ajută pe copil să se liniştească ? Dacă nu este supărat, îşi întâmpină mama cu entuziasm, bucuros că s-a întors ?

5. *Episodul 5:* mama pleacă din nou, Majoritatea copiilor devin supăraţi în timpul acestui episod. în cazul în care copilul plânge continuu mai mult de 15-20 de secunde, episodul este scurtat. Scopul acestui episod este să îi provoace copilului şi mai mult stres, astfel încât nevoia să de contact cu mama să se accentueze.

6. *Episodul 6:* se întoarce persoana străină. în acest episod interesează modul cum reacţionează copilul faţă de prezenţa persoanei străine atunci când este supărat. De obicei, ne-am aştepta ca, deşi un copil poate accepta contactul cu persoana străină, această atingere să nu îl facă de fapt să se simtă în siguranţă.

7. *Episodul 7:* mama se întoarce, iar persoana străină pleacă. Ca şi în episodul 4, aici interesează modul cum reacţionează copilul faţă de întoarcerea mamei. Dacă este

Caseta 11.1. *Promovarea unor relaţii sănătoase între părinţi şi copil*

Plânsul copilului este una dintre primele şi cele mai evidente comportamente de ataşament. Spre deosebire de zâmbet, care îl face pe părinte să se simtă bine, plânsul este resimţit de obicei drept neplăcut, motivându-i, prin urmare, pe părinţi şi pe alţi adulţi să încerce să îi pună capăt. Ca atare, este unul dintre cele mai puternice instrumente cu ajutorul cărora copilul îşi comunică dorinţele, preferinţele şi nevoile.

Istoria sfaturilor oferite de specialişti părinţilor în ceea ce priveşte modul cum ar trebui să reacţioneze la plânsul copilului conţine exemple de toate felurile. între 1920 şi 1940, US Children's Bureau a pus în circulaţie broşuri despre îngrijirea copilului care le îndemnau pe mame să nu îi ia pe copii în braţe între mese. Un astfel de comportament nu ar face decât să îl înveţe pe copil „că, dacă plânge, va obţine ce vrea, ceea ce ar fi suficient ca el să devină un copil răsfăţat şi mofturos, un mic tiran al familiei, ale cărui cereri continue ar transforma-o pe mamă într-o sclavă" (1924, p. 44). Deşi ulterior mamele au fost încurajate să îşi urmeze instinctele naturale, mai sunt părinţi îngrijoraţi ca bebeluşii pot deveni răsfăţaţi dacă li se dă atenţie atunci când plâng.

Fn 1972, Mary Ainsworth şi colaboratorii săi (Ainsworth, Bell şi Staiton. 1972) au demonstrat că bebeluşii ale căror mame au reacţionat prompt şi consecvent la plânsul lor în primele 12 luni plângeau mai rar la vârsta de 1 an decât copiii ale căror mame nu au reacţionat atunci când plângeau. în loc să „răsfeţe" copilul, reacţia promptă tindea să crească şansele ca el să înveţe şi să folosească alte tipuri de semnale sociale, mai sofisticate, pentru a-şi comunica nevoile şi dorinţele. ..Copiii ale căror mame i-au ţinut mult în braţe cu afecţiune în primele luni de viaţă se mulţumesc cu surprinzător de

corect şi reacţionează în mod adecvat şi prompt, dacă nu cumva lipsa de reacţie este cea mai potrivită în anumite condiţii. Ea tinde să îi oferii copilului ceea ce pare că are nevoie, iar când nu o face, îi dă totuşi de înţeles, cu tact, că a înţeles mesajul lui" (p. 142).

Cam în acelaşi timp în care Ainsworth îşi încheia studiul revoluţionar pricind comportamentul mamei şi ataşamentul copilului, psihiatrul Selma Fraiberg realiza şi ea o cercetare deschizătoare de drumuri în domeniul sănătăţii mentale a copilului (Fraiberg, Adelson şi Shapiro, 1987). Lucrând cu familii cu risc crescut, Fraiberg a observat că, în anumite familii, copilul „poartă povara trecutului oprimat al părinţilor săi încă din momentul în care se naşte. Se pare că părintele este condamnat să repete tragedia propriei copilării şi cu copilul său, în toate detaliile groaznice" (p. 101). în studiile sale pe aceste familii Fraiberg a descoperit că mamele cu risc de a-şi abuza copiii puteau fi ajutate printr-o relaţie continuă cu un specialist empatic care le făcea vizite acasă la intervale regulate timp de mai multe luni. Prin aceste relaţii, mamele primeau compasiune şi susţinere pentru a-şi aminti copilăria lor marcată de teroare şi suferinţă. în cadrul acestui proces, relaţiile lor cu copilul s-au ameliorat, iar ele au putut deveni protectoare şi sensibile faţă de el. Fraiberg afirmă: „Cheia poveştii noastre cu fantome [illegible] soarta sentimentelor din copilărie. Ipoteza noastră este că accesul la suferinţa resimţită în copilărie devine un puternic inhibitor al repetării aceluiaşi stil de parenting. în timp ce refularea şi izolarea sentimentelor dureroase satisfac cerinţele psihologice de identificare a trădătorilor şi a agresorilor...

A

Trimiteri la alte capitole

În capitolul 7, aţi aflat cum a subliniat Piaget importanţa explorării active în perioada senzorimotoare. În ce măsură credeţi că o relaţie de ataşament securizant ar putea promova explorarea ...?

siguranţă acasă, aveau expectanţe mai realiste din punctul de vedere al dezvoltării şi înţelegeau mai bine pedepsele noncorporale (Culp *et al.*, 2004) . Prin intermediul unor programe de intervenţie înalt calitative, specialiştii le pot oferi părinţilor o varietate de servicii educaţionale şi de suport care !i ajută să satisfacă mai bine nevoile copilului lor. Atunci când părinţii au această posibilitate, copiii beneficiază de o temelie mai trainică pe care o pot dezvolta din punct de vedere social, emoţional şi cognitiv,

3. Copiii care au o relaţie de *ataşament ambivalent sau rezistent* (tip C) sunt extrem de supăraţi în episoadele de separare, însă par imposibil de calmat la întoarcerea mamei. Continuă să plângă şi îşi vor manifesta furia faţă de mamă.

Pe lângă aceste patternuri identificate de Ainsworth, cercetătorii au identificat şi un al patrulea tip, pe care îl numesc *dezorganizat* (tip D) (Main şi Solomon, 1986). Copiii cu relaţii de ataşament dezorganizat manifestă o gamă largă de comportamente temătoare, ciudate sau inconsecvente în timpul situaţiei neobişnuite. Ataşamentul dezorganizat

Cauzele şi consecinţele diferenţelor dintre indivizi în ceea ce priveşte ataşamentul

Ce cauzează diferitele tipuri de relaţii de ataşament ? Ainsworth a studiat primele relaţii pe care le au copiii cu părinţii lor (Ainsworth *et al.*, 1978). Ea a descoperit că bebeluşii care au un ataşament securizant la 1 an au beneficiat de o îngrijire sensibilă în primul an de viaţă - adică o îngrijire sensibilă la nevoile lor, implicând răspunsuri prompte şi eficienţă în satisfacerea acestor nevoi. Copiii evitanţi au avut parte de o îngrijire care implica adesea respingere sau era prea intruzivă. Iar calitatea îngrijirii primite de copiii cu un ataşament ambivalent sau rezistent este inconsecventă - adică părinţii reacţionează faţă de copil cu afecţiune sau cu indiferenţă, în funcţie de dispoziţia lor. Copiii dezorganizaţi au suferit adesea din cauza abuzurilor sau a bolilor psihice ale părinţilor. Cercetătorii continuă să descopere dovezi că o îngrijire sensibilă în primii ani este esenţială

îngrijire sensibilă
îngrijire care este sensibilă la nevoile unui copil, implicând răspunsuri prompte şi eficienţă în satisfacerea acestor nevoi.

Teme de gândire şi de discuţie
Sensibilitatea şi capacitatea de răspuns ale îngrijitorului sunt atât de importante, încât au fost concepute programe de intervenţie pentru părinţii copiilor cu probleme de ataşament. Credeţi că societatea ar trebui să facă obligatorii astfel de intervenţii pentru a ameliora parentingul?

Consecinţele ataşamentului. O altă întrebare vizată de studiile asupra ataşamentului este: de ce contează ? Un răspuns este că acei copii care au un ataşament securizant când sunt mici şi la vârsta preşcolară tind mai mult să dezvolte ***competenţe sociale.*** Ei manifestă diferite comportamente sociale adecvate pe tot parcursul copilăriei. De exemplu, sunt mai încrezători, dau dovadă de mai multă empatie în relaţiile cu alţii, devin populari printre cei de vârsta lor şi cooperează mai mult cu adulţii. Copiii care au avut un ataşament insecurizant au mai puţine şanse să dezvolte un nivel înalt al competenţelor sociale (Cassidy ***etal.***, 1996; Fagot, 1997; Kerns, 1994; Thompson, 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland şi Carlson, 1999). Interesant este faptul că măcar un studiu a descoperit că mamele copiilor cu ataşament insecurizant nu prea ştiu să recunoască nivelul de competenţă al copilului lor şi să reacţioneze adecvat (Meins, 1997).

în plus, copiii cu ataşament securizant au o tendinţă mai slabă de a dezvolta probleme emoţionale sau comportamentale, în comparaţie cu cei care au un ataşament insecurizant (Erickson, Sroufe şi Egeland, 1985 ; Lewis ***etal.,*** 1984). Copiii cu ataşament securizant tind să îşi controleze mai bine emoţiile (Conteras ***et al.,*** 2000), iar la vârsta preşcolară înţeleg mai bine emoţiile (Laible şi Thompson, 1998). Ataşamentul securizant contribuie şi la autocunoaşterea copiilor. La 2 ani, copiii cu ataşament securizant au un nivel mai înalt de autocunoaştere (se recunosc în oglindă, ştiu ce sex şi ce nume au) decât cei cu ataşament insecurizant. De asemenea, copiii cu ataşament securizant demonstrează că ştiu mai multe lucruri despre mamele lor (Pipp, Easterbrooks şi Harmon, 1992).

Model internalizat de funcţionare
Reprezentări mentale internalizate ale unei persoane privind relaţiile semnificative, formate adesea ca rezultat al interacţiunilor repetate în timp cu părinţii sau cu alţi adulţi.

Calitatea ataşamentului afectează şi alte comportamente sociale. Copiii cu ataşament insecurizant au o tendinţă mai mare să fie influenţaţi în interpretarea comportamentului altor oameni (Cassidy ***et al.,*** 1996). La vârsta de 5 ani, astfel de copii tind mai mult să interpreteze comportamentul altora drept ostil. Un copil cu ataşament

Cultura şi ataşamentul

Multe dintre studiile asupra ataşamentului au fost realizate pe familii din Statele Unite. Ca rezultat, cercetătorii s-au întrebat dacă studiile realizate în alte ţări vor obţine rezultate similare. În ce măsură este ataşamentul un fenomen universal valabil? Van IJzendoorn şi Sagi (1999) au identificat patru întrebări la care trebuie să răspundem atunci când analizăm acest aspect. Mai întâi, copiii din toată lumea manifestă tipuri de ataşament similare faţă de părinţii lor sau faţă de alţi adulţi care au grijă de ei? Răspunsul la prima întrebare este un *da* hotărât. În toate societăţile studiate până acum, s-a descoperit că bebeluşii dezvoltă relaţii de ataşament importante cu persoanele care îi îngrijesc. Mai mult, toţi copiii manifestă aceleaşi tipare de ataşament.

A doua întrebare este legată de distribuirea tipurilor de ataşament. În familiile americane din clasa de mijloc cu risc scăzut, 60-70% dintre copii au un ataşament securizant, 10-15% manifestă ataşamente evitante, 15-20% sunt ambivalenţi, iar 5-10% au un ataşament dezorganizat. Este această distribuţie caracteristică pentru toate societăţile lumii? În acest caz, răspunsul este *nu,* reflectând poate normele culturale, valorile şi stilurile diferite de creştere a copiilor.

De exemplu, s-a descoperit un procent mare de ataşamente evitante la copiii din nordul Germaniei. Cercetătorii au legat această descoperire de accentul pus pe independenţă în educaţia copiilor foarte mici în această societate (Grossmann, Grossmann, Spangler, Suess şi Unzner, 1985). Dimpotrivă, în Japonia s-a descoperit un procent ridicat de ataşamente ambivalenţe. Această descoperire poate reflecta faptul că bebeluşii japonezi sunt rareori separaţi de mamele lor, făcând ca situaţia neobişnuită să fie extrem de stresantă pentru ei (Takahashi, 1990).

De asemenea, s-a descoperit un procentaj ridicat de ataşamente ambivalenţe la copiii care trăiesc în kibbutzurile din Israel, unde se doarme la comun (Sagi, van IJzendoorn, Aviezer, Donnell şi Mayseless, 1994). În Statele Unite, s-a descoperit că distribuţia relaţiilor de ataşament diferă de la un grup etnic la altul şi de la o clasă socială la alta (van IJzendoorn şi Kroonenberg, 1988). Astfel, distribuţia diverselor patternuri ale relaţiilor de ataşament pare să reflecte diferenţele la nivelul convingerilor despre creşterea copiilor şi a practicilor legate de aceasta. În toate societăţile, tipul de ataşament securizant pare totuşi să fie cel mai *comun* (van IJzendoorn şi Sagi, 1999).

A treia întrebare privind cultura şi ataşamentul se referă la rolul sensibilităţii părinţilor. Este un adevăr general valabil că parentingul sensibil conduce la ataşamente securizante ? Răspunsul la această întrebare este complicat. Deşi sensibilitatea pare să fie importantă în toate culturile, există diferenţe între ele în ceea ce priveşte modul în care părinţii îşi manifestă sensibilitatea faţă de copii. De exemplu, mamele portoricane din clasa de mijloc care locuiesc în Puerto Rico folosesc mai mult control fizic atunci când interacţionează cu copiii lor decât mamele de origine europeană din Statele Unite ce fac parte tot din clasa mijlocie.

bazate pe experienţele din copilăria lor. Pentru a studia dacă modelele internalizate de funcţionare ale părinţilor influenţează modul în care interacţionează ei cu copiii lor şi ataşamentul subsecvent al acestora din urmă, cercetătorii au folosit un interviu semistructurat numit Interviul de Ataşament al Adultului (Adult Attachment Interview). În cadrul acestui interviu, indivizilor li se cere să descrie relaţiile cu părinţii lor şi să îşi amintească şi alte evenimente semnificative legate de ataşament din trecut şi din prezent. Datele obţinute cu ajutorul acestor interviuri sunt apoi folosite pentru a-i clasifica pe părinţi în funcţie de patru stiluri de ataşament (George, Kaplan şi Main, 1985 ; Main şi Goldwyn, 1998), fiecare corespunzând unui tip de relaţie de ataşament din copilărie.

Interviul de Ataşament al Adultului (Adult Attachment Interview)
Instrument folosit pentru a evalua reprezentările mentale ale unui adult privind relaţiile de ataşament, în special cele din copilărie cu părinţii săi

Părinţii *autonomi* prezintă o imagine echilibrată şi obiectivă a copilăriei lor, menţionând atât experienţele pozitive, cât şi cele negative. Acest stil de ataşament al adultului reflectă un ataşament securizant în copilăria părintelui şi este asociat cu formarea unor relaţii de ataşament securizant şi cu copiii lor.

Părinţii *dezinteresaţi* afirmă că le vine greu să îşi aducă aminte lucruri din copilăria lor şi par să nu îi acorde prea multă importanţă. Acest stil de ataşament al adultului este asociat cu un tip de ataşament evitant insecurizant în copilărie.

Părinţii *preocupaţi* tind să zăbovească asupra experienţelor lor de când erau mici, descriindu-le adesea într-o manieră confuză sau foarte emoţională. Se asociază cu tipul de ataşament ambivalent sau rezistent în copilărie.

În sfârşit, părinţii *cu traume nerezolvate* par să fi suferit pierderi emoţionale semni-

Teme de gândire şi de discuţie ***Ce tip de ataşament aţi avut în copilărie? Cum credeţi că experienţa dumneavoastră v-ar putea afecta stilul de ataşament faţă de un copil la care ţineţi?***

ataşament securizant par să se descurce mai bine decât cei cu ataşament insecurizant. Cu toate acestea, competenţa socială este un ideal definit social. în Statele Unite, un adult competent este sigur pe sine, de exemplu, dar în alte culturi, precum Puerto Rico, el este modest şi îi respectă pe ceilalţi. E mai probabil ca un copil cu un ataşament securizant să îşi dezvolte competenţa socială, indiferent cum este ea definită (Harwood, Miller şi Luca Irizarry, 1995).

Obiectivul de învăţare 11.3: *explicarea rolului ataşamentului în dezvoltarea copilului.*

Verificaţi-vă cunoştinţele...

1. De ce se ataşează copiii ?
2. Ce diferenţe individuale au descoperit cercetătorii în ceea ce priveşte ataşamentul?

Relaţiile de ataşament într-o lume schimbătoare

Obiectivul de învăţare 11.4
Analizaţi schimbările sociale care pot afecta relaţiile de ataşament şi dezvoltarea viitoare ale copilului mic.

Emisiunile de televiziune din anii ’50, cum ar fi *Ozzie and Harriett* sau *Le ave It to Beaver,* conturau imaginea unei vieţi de familie în care mama stătea acasă şi tatăl lucra toată ziua. Tatăl era capul familiei şi un educator sever, pe când femeia avea grijă de casă şi de copii, în ultimii ani, creşterea numărului de femei care au un serviciu a produs schimbări radicale a acestei imagini tradiţionale a familiei americane. Nu numai că mai multe mame cu copii mici lucrează cu normă întreagă, ci şi rolul taţilor s-a deplasat către o mai mare implicare în creşterea şi îngrijirea lor directă. Aceste schimbări şi altele se combină cu avansurile tehnologice pentru a produce complexităţi sociale şi juridice în relaţiile părinte-copil la care generaţiile anterioare nici nu au visat. Cum modelează astăzi aceste schimbări viaţa copiilor mici ?

îngrijirea de către alţi adulţi şi ataşamentul

astfel de centre. în studiu au fost incluşi 1 000 de copii la puţin timp după naştere, din zece localităţi din toată ţara (Little Rock, Arkansas ; Irvine, California; Lawrence, Kansas ; Boston, Massachussetts ; Philadelphia şi Pittsburgh, Pennsylvania; Charlottesville, Virginia; Morganton, North Carolina; Seattle, Washington; Madison, Wisconsin). NICHD (National Institute of Child Health and Development) Early Child Care Research NetWork a publicat rapoarte regulate ale descoperirilor sale de când a început studiul, în 1994. Nu s-a descoperit nici o dovadă că plasarea unui copil într-un centru de îngrijire pe timpul zilei afectează *în sine* ataşamentul lui securizant faţă de persoana care îl îngrijeşte la vârsta de 1 an şi 3 luni (NICHD Early Child Care Research NetWork, 1997). Dar dovezile arată despre copilul unei mame cu un grad scăzut de sensibilitate că are mai multe şanse să fie clasificat drept având un ataşament insecurizant atunci când: 1) creşanu oferă un nivel înalt de îngrijire; 2) copilul petrece foarte mult timp la creşă; 3) s-au făcut multe aranjamente diferite privind îngrijirea copilului.

Echipa de cercetători din cadrul NICHD a publicat descoperirile privind aceşti copii de la naştere până la sfârşitul clasei I, cu evaluări la 6, 15, 24, 36 şi 54 de luni (NICHD Early Child Care Network, 2003). Aceste descoperiri indică până acum că, până în clasa I, competenţa socială a copiilor este cel mai bine prezisă de sensibilitatea generală a îngrijirii pe care au primit-o din partea mamei în primii cinci ani de viaţă. Din alt punct de vedere, s-a descoperit că mai multe ore de îngrijire

Teme de gândire şi de discuţie Ce factori credeţi că sunt cei mai importanţi în asigurarea unor rezultate pozitive pentru copiii care primesc îngrijire pe timpul zilei? Cine credeţi că ar trebui să plătească serviciile calitative în acest

Rolul în schimbare al tatălui

Numărul tot mai mare de femei care lucrează a avut efect nu doar asupra relaţiei mamă-copil, ci şi asupra relaţiei tată-copil. Cum mamele petrec mai multe ore la serviciu, taţii petrec în general mai mult timp în cadrul unor activităţi de îngrijire a copilului. De exemplu, atât Emily, cât şi David au continuat să lucreze cu normă întreagă de când s-a născut Zachary. Trei seri pe săptămână, David are grijă de copil. El îl hrăneşte şi îl îmbăiază pe Zachary, îi schimbă scutecele, îi citeşte, se joacă împreună cu el, îl linişteşte atunci când este supărat şi îi cântă un cântecel ca să îl adoarmă seara.

Cercetătorii au descoperit că taţii pot fi la fel de atenţi şi de competenţi ca şi mamele în efectuarea diferitelor sarcini implicate de îngrijirea copiilor (Parke şi Tinsley, 1981; Russell, 1999). în plus, copiii se ataşează de tată la fel ca şi de mamă. Totuşi, s-au descoperit unele diferenţe între mame şi taţi din punctul de vedere al modului cum interacţionează cu copiii. în special, mamele tind mai mult să petreacă timp îngrijindu-şi copiii - de exemplu, schimbându-le scutecele, îmbăindu-i şi hrănindu-i, pe când taţii petrec mai mult timp în interacţiuni bazate pe joc (Lamb, 1987). Mai mult decât atât, mamele şi taţii tind să le ofere copiilor experienţe de joc diferite. Taţii tind să se angajeze în jocuri fizice şi stimulatoare, cum ar fi săltarea şi ridicarea bebeluşilor în aer, pe când mamele tind să se angajeze în activităţi de joc mai liniştite şi mai structurate, ca, de exemplu, joculeţe cu bătut din palme şi cântecele sau de-a v-aţi ascunselea (Clarke-Stewart, 1980). Deşi taţii petrec mai mult timp cu copiii lor decât înainte, majoritatea copiilor stau totuşi mai mult timp cu mama în fiecare zi decât cu tata.

Ataşamentul şi dreptul familiei

Importanţa relaţiilor de ataşament timpurii a devenit un câmp de bătălie crucial în sistemul juridic care se mişcă încet, mai ales în cazurile de custodie. în mai multe cazuri de custodie mediatizate din anii '90, relaţia de ataşament faţă de părinţii adoptivi a fost adusă ca argument împotriva definiţiilor juridice ale calităţii de părinte care în mod tradiţional acordau prioritate înrudirii biologice. Un exemplu este cazul fetiţei Jessica DeBoer, care s-a născut în Iowa în 1991. Mama sa biologică, Cara Clausen, a semnat actele prin care renunţa la drepturile sale ca mamă a copilului, iar Jessica, la scurt timp după naştere, a fost plasată în custodia Robertei şi a lui Jan DeBoer, care au înaintat o cerere de adopţie. După câteva săptămâni, Cara Clausen a făcut un apel de revocare a renunţării ei anterioare la custodie pe motiv că nu spusese cine este adevăratul tată al copilului atunci când a renunţat la drepturile sale de părinte. Susţinea acum că Daniel Schmidt este tatăl fetiţei, cei doi căsătorindu-se cam la şase luni după naşterea Jessicăi. Daniel Schmidt, care nu renunţase la drepturile sale ca tată al Jessicăi, a făcut o declaraţie pe proprie răspundere că el este tatăl şi a înaintat o petiţie pentru a opri procedura

PSIHOLOGIA COPILULUI 531

Caseta 11.3. *Discuţii cu un supervizor CASA*

Padma Knight, în vârstă de 31 do ani. locuieşte în Washington DC, în zona metropolitană. Este supraveghetor de caz în cadrul programului Court Appointed Special Advocate (CASA) în Montgomery County, Maryland, parte a unei reţele naţionale de organizaţii care promovează drepturile copilului. Obiectivul CASA este să le acorde asistenţă copiilor abuzaţi şi neglijaţi prin proceduri judecătoreşti pentru a le găsi cât mai repede posibil un cămin sigur şi permanent. Acest lucru se realizează prin recrutarea, instruirea, susţinerea continuă şi supervizarea unor voluntari din cadrul comunităţii care sunt desemnaţi de judecători din cadrul tribunalelor pentru minori să lucreze personal cu copiii în cadrul sistemului de tribunale pentru minori. Padma supervizează aproximativ 30 de voluntari, organizează întâlniri lunare cu ei, instruieşte şi selectează noi voluntari. După ce şi-a luat licenţa în psihologie la Mary Washington College din Virginia, Padma a oferit servicii directe într-o locuinţă protejată pentru copii abuzaţi şi neglijaţi din San Diego, California. De patru ani lucrează în cadrul programului CASA din Montgomery County.

Programul CASA a fost iniţiat în 1977, atunci când un judecător de la un tribunal pentru minori a simţit că despre unele d intre cazurile sale nu ştie îndeajuns de multe ca să ia cele mai bune decizii. S-a gândit că pentru fiecare copil ar trebui să existe o persoană din afara tribunalului care să analizeze situaţia s. să îi prezinte judecătorului un raport detaliat pentru a-l ajuta să determine ce este cel mai bine pentru copil. CASA a ajuns să includă mai mult de 950 de programe la nivel naţional şi peste 70 000 de voluntari.

Întregul sistem este copleşit. Asistenţii sociali au mai bine de 80 de cazuri fiecare, avocaţii copiilor au chiar şi 80 sau 100 de cazuri, aşa că pur şi simplu nu au timp să lucreze intensiv la fiecare. De asta programul CASA este util sistemului. Astăzi, orice judecător care audiază un caz poate desemna un voluntar. Şi asistenţii sociali, avocaţii şi copilul pot cere o astfel de persoană, dar ea este numită doar dacă vrea judecătorul.

De obicei ne ocupăm de unele dintre cele mai complicate cazuri. Voluntarii CASA se întâlnesc săptămânal cu copilul, al timp să discute cu toţi cei implicaţi în caz ... atenţie pe acesta şi pe membrii familiei sale în timpul întâlnirilor săptămânale. Apoi, în timpul procesului, pledează în favoarea interesului copilului.

De exemplu, un voluntar CASA a început să se îngrijoreze din ce în ce mai mult din cauza numărului mare de persoane care locuiau în aceeaşi casă cu copilul şi mama sa. În raportul său destinat tribunalului, voluntarul a descris toate persoanele despre care credea că locuiesc în casă şi şi-a exprimat îngrijorarea cu privire la numărul mare al acestora, precum şi la cazierul unora dintre ele. La audiere, judecătorul a cerut să i se dea imediat asistentului social o listă cu persoanele care locuiesc în casă. Ulterior s-a descoperit că unul dintre bărbaţii care locuiau în casă era.; anchetat de poliţie şi copilul a trebuit să fie mutat; din motive de siguranţă.

Ideea este să susţii interesul copilului. Culegem toate informaţiile în mod obiectiv şi încercăm să ne dăm seama ce este cel mai bine pentru copil. Comparăm informaţiile pe care le culegem cu cele prezentate de avocatul copilului şi de asistentul social, dar nu trebuie sâ uităm că aceştia au alte scopuri. De exemplu, în Maryland, recomandările prevăd ca, dacă avocatul copilului crede că acesta are „discernământ", deci capacitatea de a-şi exprima dorinţa, atunci avocatul trebuie să susţină dorinţele copilului, indiferent de consecinţele acestei decizii. Deşi iau în considerare şi părerea copilului, voluntarii CASA privesc situaţia în ansamblu. Ei discută cu părinţii adoptivi şi cu terapeuţii şi verifică în ce fel se conformează părinţii cerinţelor pe care trebuie să le îndeplinească pentru a li se acorda din nou custodia. S-ar putea ca voluntarii să nu fie de acord cu una sau alta dintre persoanele implicate în caz, dar, în cele din urmă, toate părţile îşi exprimă opiniile şi observaţiile în faţa judecătorului, care ia o decizie finală. De exemplu, un voluntar lucra cu un adolescent care locuia de vreo doi ani în aceeaşi locuinţă protejată. Culegând informaţii şi întâlnindu-se cu personalul din locuinţa protejată şi cu tatăl băiatului, voluntarul a aflat că, din cauza distanţei la care se afla această locuinţă, tatăl nu putea să participe la tratamentul fiului său şi să îl viziteze în mod regulat. Voluntarul a pledat ca băiatul sâ fie mutat într-o locuinţă protejată care să se potrivească mai bine cu nevoile sale speciale şi care să fie mai aproape de domiciliul tatălui. Ca rezultat, băiatul a fost mutat într-o locuinţă care se afla la doar câţiva kilometri de tatăl său şi care era mai bine dotată pentru problemele mentale ale băiatului, într-un caz care s-a rezolvat extrem de bine, un voluntar a fost

Caseta 11.2. *Cel mai bine pentru copil?*

Schimbările sociale, în combinaţie cu avansurile tehnologice în ştiinţa testării ADN, au creat situaţii complexe, care susţin înţelegerea bazată pe cercetări, în defavoarea definiţiilor juridice bazate pe înrudire ale calităţii de părinte, care sunt îmbrăţişate de tribunale. Aceste cazuri i-au făcut pe psihologi să se întrebe ce este cel mai bine pentru copil.

Într-un caz foarte mediatizat, două mame din Virginia pe nume Paula Johnson şi Whitney Rogers au născut în acelaşi spital câte o fetiţă la o diferenţă de doar câteva ore, în iunie 1995. Whitney şi prietenul său, Kevin Chittum, au adus acasă o fetiţă pe care au botezat-o Rebecca, iar Paula şi prietenul ei, Carlton, şi-au numit fetiţa Callie. Trei ani mai târziu, Paula şi Carlton se despărţiseră şi au fost implicaţi într-o dispută privind pensia alimentară a lui Callie. Tribunalul a hotărât să se facă un test de paternitate, care a arătat că nici Paula, nici Carlton nu erau părinţii biologici ai lui Callie. În acest timp, la 100 de kilometri ... a Paulei şi a lui Carlton, iar părinţii naturali ai lui Callie erau Kevin şi Whitney, care muriseră în unul dintre cele mai grave accidente rutiere din SUA pe 4 iulie 1998. Callie şi Rebecca fuseseră schimbate la naştere.

Există estimări conform cărora în fiecare an doi-trei copii ajung acasă la alţi părinţi la ieşirea din maternitate, însă doar recent s-au făcut progrese tehnologice în asemenea măsură încât a devenit ceva obişnuit ca tribunalele să efectueze teste ADN în disputele pentru custodie. Creşterea numărului de teste ADN efectuate în urma unor hotărâri judecătoreşti a scos la iveală şi cazuri aşa cum este cel al lui Callie şi al Rebeccăi. Acest fenomen de „schimbare la naştere" ridică probleme sociale complexe pentru toţi cei implicaţi. Paula Johnson descoperise că fetiţa pe care o crescuse nu era copilul său biologic, dar copilul ei biologic ... cu altă familie ... Acţiunea Paula să ceară custodia Rebeccăi.

DeBoer. În tot acest timp, Jessica rămăsese cu soţii DeBoer, conform hotărârii tribunalelor. Când Jessica avea 2 ani, tribunalele au hotărât în sfârşit că ar trebui luată din casa familiei DeBoer şi plasată în custodia părinţilor săi biologici, Cara şi Daniel Schmidt. Mulţi oameni au fost profund impresionaţi de imaginile video în care fetiţa de 2 ani plângea în timp ce era smulsă din braţele singurei mame pe care o cunoscuse vreodată, pentru a fi dusă să locuiască împreună cu nişte străini ce erau părinţii săi biologici. Cercetătorii din domeniul dezvoltării copilului şi profesioniştii care lucrează în ... specializaţi pe dreptul familiei au fost motivaţi de cazul Jessicăi şi de

Teme de reflecţie şi de discuţie

În ... cazurile judecate la tribunal aduc în prim-plan problema felului cum definim calitatea de părinte? Hotărârile judecătoreşti ar trebui să se bazeze în principal pe înrudirea biologică?

doi ani, dar fusese plasat Tntr-o locuinţă protejată. Voluntarul a pledat ca băiatul sâ fie plasat imediat la o casă de adopţii sau la o familie preadoptivă. Aceasta contrazicea recomandarea asistentului social ca băiatul să rămână în această locuinţă protejată. Doar pe baza raportului şi a recomandărilor verbale ale voluntarului CASA, judecătorul a hotărât ca băiatul sâ fie mutat în altă parto până la sfârşitul săptămânii. Băieţelul a început sâ fie vizitat de o familio caro dorea să adopte un copil şi chiar şi familia la care stătea temporar s-a oferit să îl adopte. Acum acest băiat are două şanse sâ îşi găsească un cămin permanent.

Treaba mea este să îi asist pe aceşti voluntari în rolurile lor de „avocaţi". Parţial, rolul meu de supervizor de caz este să am grijă ca voluntarii să nu încalce limitele. Ei sunt instruiţi sâ fie imparţiali şi obiectivi; cu toate acestea, cu timpul, pot avoa nevoie de ajutor pentru a-şi menţ.ne obiectivitatea. Uneori trebuie să îi întrebăm: ..Pentru ce anume pledăm noi de fapt? '. Obiectivul este să pledăm pentru permanenţa unui cămin pentru aceşti copii, ca ei sâ fie plasaţi în cea mai permanentă situaţio, fio împreună cu părinţii lor, fio cu o rudă, fie sâ fie adoptaţi. în plus, trebuie să avem grijă ca ei să beneficieze de toate serviciile ae care au nevoie, precum consilierea şi îngrijirea medicală.

O persoană care doreşte sâ devină voluntar CASA trebuie să dea două interviuri şi să i se verifice cu atenţie antecedentele. înţelegerea motivaţiilor voluntarilor este foarte importantă pentru succesul programului. Voluntarii trebuie sâ fie foarte hotărâţi să îi ajute pe aceşti copii. Educaţia mea în domeniul psihologiei mă ajută să fac aceste evaluari.

Pentru a deveni supervizor de caz CASA, este necesară experienţă în domeniu. După ce am terminat facultatea, am lucrat într-o locuinţă de grup pentru copii, ajutându-i să îşi facă temele şi să îşi dezvolte abilităţile sociale şi făcoau tot ce trebuia să facă pentru a li se! acorda din riou custodia copiilor, mă întâlneam > cu ei în fiecare săptămână pentru a-i învăţa să fie nişte părinţi mai buni. Scopul era să mă asigur câ plasamentul avea să fie un succes, astfel încât copiii să nu fie mutaţi din nou. în Montgomery County, toţi supervizor» de caz din cadrul programului CASA au experienţă directă în acest serviciu. Colegii mei au lucrat în sistemul de adopţii temporare şi permanente, precum şi de eliberare condiţionată, au lucrat cu copiii, cu părinţii şi sistemul de protecţie a copilului. Eu colaborasem cu voluntari CASA şi la celelalte două locuri de muncă anterioare, aşa că programul îmi era cunoscut.

Consider că munca în cadrul programului CASA este plină de satisfacţii. în comparaţie cu joburile în care lucram cu câte o singură persoana, consider că eforturile mele în cadrul programului CASA au un impact mai larg. Ca supervizor de caz, simt că pot influenţa schimbarea în multe aspecte ale unui caz, nu doar în unul singur. De asemenea, pot vedea cum se încheie cazul, ceea ce. atunci când are un final fericit, poate fi plin de satisfacţii.

Dacă o persoană doreşte să facă o carieră în acest domeniu, înainte do orice trebuie sâ aibâ dorinţa de a ajuta, de a se implica într-un sistem extrem de complicat şi câteodată extrem de frustrant. Satisfacţiile emoţionale sunt imense atunci când vezi că unui copil îi merge mai bine - şi asta datorită ţie. Totuşi, aceste satisfacţii nu apar în fiecare zi. Uneori trece mult timp până le simţi din nou, iar adesea ai parte de multe dezamăgiri şi frustrări. Dacă cineva vrea să urmeze o carieră în acest domeniu, trebuie sâ fie pregătit pentru asta şi dispus să nu renunţe, în ciuda dificultăţilor. Dar, dacă eşti dedicat, acest domeniu îţi poate oferi satisfacţii imense. Nu cunosc prea multe lucruri care oferă satisfacţii mai mari decât a determina o schimbare pozitivă în viaţa cuiva, mai ales a unui copil.

http://www. nationalcasa.org/.

3) să ia în considerare incapacitatea legii de a face predicţii pe termen lung şi de a administra relaţiile de familie ; 4) să ofere cea mai puţin vătămătoare alternativă posibilă pentru a proteja creşterea şi dezvoltarea copilului.

Cazuri precum cel al Jessicăi încalcă aceste recomandări, mai întâi pentru că trec doi ani până se pune în aplicare o hotărâre. Dacă Jessica le-ar fi fost înapoiată părinţilor săi biologici la vârsta de 6 luni, consecinţele ar fi fost mai puţin dezastruoase pentru toţi cei implicaţi. Deoarece a durat doi ani, fetiţa crescuse şi dezvoltase o legătură emoţională profundă cu singurii părinţi pe care îi cunoscuse vreodată. Pe deasupra, cercetătorii îi îndeamnă pe cei din sistemul de justiţie specializaţi pe dreptul familiei să recunoască faptul că nu se pot face

au observat o asociere între traumele din copilărie pe care şi le reamintesc adulţii şi depresia acestora (Hill, 2003).

O arie importantă de cercetare o constituie efectul războiului asupra copiilor. Nici în acest caz, reacţiile implicând un stres major nu sunt deloc rare. De exemplu, un studiu a descoperit că 70 % dintre copiii din Kuweit manifestau diferite niveluri de stres post- traumatic - de la moderat la sever - după primul Război din Golf (Nader *et al.,* 1993); acelaşi sindrom a fost remarcat şi la un sfert dintre adolescenţii bosniaci şi copiii kurzi strămutaţi din ţara lor natală în timpul conflictelor (Ahmad, 1992 ; Weine *et al.,* 1995). Faptul de a fi martor la violenţe are efecte care se acumulează în timp. Cu alte cuvinte, cu cât copiii sunt martori ai violenţelor mai des, cu atât este mai probabil să sufere efecte negative (Allwood, Bell-Dolan şi Husain, 2002). În ianuarie 2005 decanul Centrului de Cercetări Psihologice din cadrul Universităţii din Bagdad a comunicat că 28% dintre copiii irakieni sufereau de sindromul de stres posttraumatic drept consecinţă a războiului, iar această cifră era în creştere (http : //www.msnbc.msn.com/id/6836120/).

Abuzul şi neglijarea. Chiar dacă în mod caracteristic familia este o sursă de siguranţă şi de protecţie pentru copilul mic, uneori se poate întâmpla exact invers. Abuzurile împotriva copiilor sunt o realitate tragică în unele familii, fiind o problemă ale cărei proporţii pot creşte (Emery şi Laumann-Billings, 1998). Abuzul şi neglijarea au consecinţe majore asupra dezvoltării copiilor. Până la vârsta de 1 an, copiii maltrataţi tind să se dezvolte mai încet atât din punct de vedere social, cât şi cognitiv, iar aceste probleme persistă pe tot parcursul copilăriei şi al adolescenţei (Trickett şi McBride-Chang, 1995). Multe studii recente s-au axat pe procesul de formare a ataşamentului la bebeluşii care au fost abuzaţi sau se confruntă cu riscul de abuz (Cicchetti şi Carlson, 1989 ; Rogosch *et al.,* 1995).

Se consideră că îngrijirea sensibilă şi receptivă ce rezultă din faptul că bebeluşul şi persoana care îl îngrijeşte se adaptează unul în funcţie de celălalt este fundamentul ataşamentului securizant. Cu toate acestea, după cum s-a constatat, multe mame care îşi abuzează copiii nu dezvoltă un sistem de comunicare fluent şi eficient. Deşi copiii se ataşează de mamele lor chiar şi în cazul în care ea nu îi îngrijeşte cum trebuie, relaţia de ataşament are de suferit. Poate din acest motiv, ataşamentul insecurizant - mai ales patter- nurile dezorganizate - apare mai frecvent la copiii maltrataţi (Carlson *et al.,* 1989; Rogosch *et al.,* 1995).

Unii părinţi îşi maltratează copiii în moduri care implică pedepse fizice şi ostilitate activă. Mulţi copii maltrataţi manifestă semne de ataşament dezorganizat în situaţia neobişnuită concepută de Ainsworth - de exemplu, rămân nemişcaţi, adoptând poziţii sau expresii nefireşti, sau fac mişcări întrerupte ori nepotrivite (Main şi Solomon, 1986, 1990). Aceşti copii sunt deosebit de expuşi riscului de a dezvolta tot felul de probleme comporta-

Obiectivul de învăţare 11.5
Analizaţi contextele care prezintă riscuri majore şi impactul lor asupra dezvoltării copilului

viabilă. În schimb, tribunalele trebuie să ia în considerare factori aşa cum sunt nevoia copilului de continuitate emoţională şi simţul total diferit al timpului pe care îl are el pentru a alege cea mai puţin dăunătoare alternativă atunci când analizează cazuri de acordare a custodiei.

Obiectivul de învăţare 11.4: ***analizarea schimbărilor sociale care pot afecta relaţiile de ataşament şi dezvoltarea viitoare ale copilului mic.***

Verificaţi-vă cunoştinţele...

1. Ce efecte are îngrijirea de către alte persoane decât părinţii asupra ataşamentului şi a dezvoltării socioemoţionale ulterioare ?
2. Ce ne spun cercetările despre rolul taţilor în dezvoltarea timpurie a copiilor?
3. Ce recomandări, bazate pe cercetările privind dezvoltarea copilului, ar trebui aplicate în hotărârile judecătoreşti privind plasamentul copiilor ?

Dezvoltarea socială şi emoţională în contexte de risc

După cum am văzut, dezvoltarea socială timpurie este influenţată de temperamentul şi emoţiile copilului, precum şi de relaţiile de ataşament semnificative şi de normele culturale mai gene- rale. În afară de aceasta, dezvoltarea socială timpurie este influenţată şi de factori externi care pot avea efect asupra unei dezvoltări ce altfel ar fi normală, creându-i anumite tipuri de stres copilului care se dezvoltă. Aceste circumstanţe deosebite, considerate frecvent contexte de dezvoltare cu grad înalt de risc, ajută la explicarea în continuare a modului în care experienţa timpurie stă la temelia dezvoltării sociale, emoţionale şi cognitive de

Spitalizarea copiilor

Spitalizarea este altă experienţă care v-aţi aştepta să fie stresantă pentru copii. Internările mai lungi de şapte zile au devenit mai puţin frecvente în general în ultimii 20 de ani. Totuşi, această tendinţă nu este universală, aşa cum demonstrează creşterea numărului de îmbolnăviri cu cancer în rândul copiilor. De asemenea, deşi numărul spitalizărilor pe termen lung s-a diminuat, cele pentru tulburări mentale au devenit mai numeroase (Chabra şi Chavez, 2000). Cercetări mai vechi (Rutter, 1976) au descoperit că o simplă internare în spital nu cauzează neapărat probleme în timp. De exemplu, copiii de 10 ani care fuseseră spitalizaţi timp de şapte zile sau mai puţin înainte de vârsta de 5 ani nu aveau o tendinţă mai accentuată decât alţii de a suferi din cauza inadaptării sau a altor tulburări comportamentale. Totuşi, spitalizările repetate erau asociate cu tot felul de probleme comportamentale peste câţiva ani. în plus, cercetări recente au descoperit dovezi că spitalizările repetate au efecte adverse asupra familiilor copiilor care suferă de astm, inclusiv dificultăţi financiare mai mari şi niveluri mai ridicate de conflict (Chen *et al.*, 2003). Atitudinile părinţilor faţă de spitalizarea copilului pot fi un determinant important al calităţii experienţei sale (Whelan şi Kirkby, 2000). Stresul părinţilor poate fi la fel de mare ca şi al copiilor - sau chiar mai mare ceea ce îl face un factor important în impactul spitalizării.

Şi afecţiunea pentru care este tratat copilul influenţează efectele spitalizării. Anumite caracteristici ale bolii copilului tind să influenţeze impactul emoţional al acesteia şi al spitalizării asociate cu ea. Mrazek (1991) a identificat mai mulţi factori de risc specifici bolii, cum ar fi momentul debutului, gradul de diformitate sau de dizabilitate pe care îl produce şi prognoza pentru viitor.

Carenţele afective severe

în România, în 1989, regimul represiv al lui Nicolae Ceauşescu a fost răsturnat. La vremea aceea, peste 150 000 de copii se chinuiau în orfelinatele din România, malnutriţi şi neglijaţi, mulţi dintre ei murind din cauza unor boli infecţioase. Cei mai mulţi dintre aceşti copii avuseseră carenţe emoţionale şi fizice severe. Când oameni de pretutindeni au văzut documentarele televizate ce prezentau condiţiile groaznice în care trăiau orfanii României, mulţi dintre ei au fost dispuşi să îi adopte. Aceasta le-a oferit cercetătorilor o ocazie unică de a urmări cursul dezvoltării bebeluşilor şi copiilor mici care fuseseră instituţionalizaţi şi trăiau în condiţii marcate de carenţe emoţionale şi fizice severe.

Carenţele emoţionale şi fizice severe au efecte de durată asupra cursului dezvoltării copiilor, chiar dacă aceşti copii sunt adoptaţi mai târziu de familii iubitoare ? Ce procent dintre copiii profund deprivaţi sunt capabili să îşi revină după ce sunt adoptaţi şi încep să funcţioneze normal din punct de vedere psihologic? Anumite tipuri de probleme comportamentale sunt mai strâns asociate cu carenţele la vârste foarte

Marea Britanie înainte de vârsta de 6 ani (Rutter, Kreppner şi O'Connor, 2001). Când ajungeau în noua lor ţară, orfanii români erau foarte slabi şi malnutriţi, aveau o stare proastă de sănătate şi manifestau retarduri severe în dezvoltare. Mai târziu, la vârstele de 4 şi 6 ani, toţi copiii au fost examinaţi din nou din punctul de vedere al diferitor probleme comportamentale, inclusiv perturbări ale ataşamentului, ADHD, dificultăţi deteriorări cognitive, dificultăţi de relaţionare cu cei de aceeaşi vârstă şi probleme de comportament.

Trimiteri între capitole
În capitolul 5 aţi aflat despre adopţie drept cale către calitatea de părinte. Aici aflaţi mai multe despre implicaţiile vârstei la care se face adopţia în ceea ce priveşte dezvoltarea copilului. În capitolul 16 veţi afla mai multe despre sistemul de adopţie temporară şi despre familiile create prin adopţie.

Conform lui Rutter, copiii români care suferiseră carenţe emoţionale şi fizice severe înainte de a fi adoptaţi aveau o tendinţă mai mare decât copiii britanici adoptaţi să manifeste probleme de comportament în patru domenii: probleme de ataşament, ADHD, probleme de tip autist şi deteriorarea facultăţilor cognitive. În plus, aceste probleme de comportament aveau şanse mult mai mari să apară la copii care părăsiseră România după ce împliniseră 2 ani.

Verificaţi-vă cunoştinţele...

Copiii români care fuseseră adoptaţi înainte de vârsta de 6 luni manifestau un progres din punctul de vedere al creşterii şi al dezvoltării foarte similar cu cel al copiilor adoptaţi din Marea Britanie. După vârsta de 6 luni, riscul de a dezvolta probleme de comportament a crescut constant, cel mai mare grad de risc înregistrându-se la copiii care suferiseră carenţe severe şi fuseseră adoptaţi după vârsta de 2 ani. Dar, chiar şi aşa, 20-25 % dintre aceşti copii nu manifestau probleme comportamentale la vârsta de 6 ani. Deşi se presupune uneori că o deprivare prelungită la vârste foarte mici conduce inevitabil la

(20-25%) păreau capabili să îşi revină şi să continue un curs normal al dezvoltării după adoptarea lor de către o familie iubitoare.

Riscul şi rezilienţa sunt teme importante şi în lucrările altor cercetători care studiază dezvoltarea copilului. Werner (1990; Werner şi Smith, 2001) au urmărit până la mijlocul vârstei adulte aproape 700 de copii născuţi în 1955 pe insula hawaiiană Kauai. Jumătate dintre aceşti copii trăiau în condiţii de sărăcie cronică, iar jumătate, într-o relativă bunăstare. Până la începutul vârstei adulte, aproximativ o treime dintre copiii din această cohortă dezvoltaseră probleme de învăţare sau de comportament. Acest lucru era valabil mai ales în cazul copiilor care fuseseră expuşi la mai mulţi factori de risc, cum ar fi bolile perinatale, psihopatologia părinţilor, instabilitatea familiei şi sărăcia cronică. Totuşi, un grup de copii (72, sau circa 10% din întreaga cohortă) care se confruntaseră cu mai mulţi factori de risc la vârste foarte mici au devenit adulţi afectuoşi şi competenţi. Au fost identificaţi factorii protectori ai acestora şi ai altor copii vulnerabili din cadrul cohortei, printre care se numără: competenţa îngrijirii oferite de mamă, precum şi maturitatea socială, autonomia, sentimentul cunoaşterii propriilor capacităţi, competenţa şcolară ale copilului şi susţinerea emoţională din partea familiei extinse şi a prietenilor. Mulţi cercetători cred că aceşti factori reprezintă surse de rezilienţă care le permit copiilor crescuţi în condiţii adverse să se adapteze cu succes la cerinţele vieţii la vârsta adultă, în ciuda şanselor scăzute.

Obiectivul de învăţare 11.5: ***analiza contextelor care prezintă riscuri majore şi a impactului lor asupra dezvoltării copiilor.***

Rezilienţă
Capacitate de a continua o cale de dezvoltare normală în ciuda adversităţilor.

Caseta 11.4. *Modelul contextual al dezvoltării emoţionale şi sociale*

Copilul se naşte cu anumite caracteristici temperamentale biologice.

Familia, comunitatea şi cadrul şcolar

Temperamentul, personalitatea, istoria ataşamentului, satisfacţia în căsnicie şi personalitatea părinţilor îşi spun cuvântul în relaţia cu copilul.

Părinţii şi alţi adulţi care au grijă de copil, cum ar fi bonele şi educatorii, colaborează pentru a se asigura că sunt de acord în ceea ce priveşte un mediu optim pentru bebeluşi şi copii mici.

Reţelele de susţinere socială ale părinţilor, mediul în care lucrează, precum şi resursele educaţionale şi economice influenţează bunăstarea părinţilor, care. la rândul sau. afectează disponibilitatea lor emoţională faţă de bebeluş şi faţă de copilul mic.

Cultura şi societatea

Părinţii sunt influenţaţi de convingerile şi practicile culturale mai generale în ceea ce priveşte creşterea copiilor.

Rezumatul capitolului 11

Obiectivul de învăţare 11,1
Definirea temperamentului şi descrierea rolului său în dezvoltarea copilului

1. Ce este temperamentul?

Temperamentul este definit drept reacţiile comportamentale şi emoţionale stabile care apar devreme şi sunt influenţate parţial de constituţia genetică, în general, nivelul de activitate, iritabilitatea şi sociabilitatea reprezintă dimensiuni esenţiale ale temperamentului.

Cum se măsoară temperamentul bebeluşului[7]

Se folosesc chestionare de ***autoevaluare*** precum Early Infancy Temperament Questionnaire şi Infant Temperament Questionnaire. Alte două metode comune sunt ***evaluările comportamentale*** făcute de doctori, infirmiere sau îngrijitori şi ***măsurătorile fiziologice***, precum monitorizarea ritmului cardiac.

3. Care sunt cele noua dimensiuni ale temperamentului?

1) ***Nivelul de activitate***, care se referă la cât de activ este copilul din punct de vedere fizic ; 2) ***ritmicitatea*** sau regularitatea patternurilor de somn; 3) ***apropierea-retragerea***, modul cum reacţionează iniţial copilul la un stimul nou; 4) ***adaptabilitatea*** sau reacţia faţă de o experienţă nouă; 5) ***pragul de răspuns,*** nivelul de intensitate a unui stimul de care este nevoie obţinerea unei reacţii; 6) ***intensitatea reacţiei*** sau cât de energică este o reacţie; 7) ***calitatea dispoziţiei,*** plăcută vs neplăcută; 8) ***distractibilitatea,*** uşurinţa cu care este distrasă atenţia unui copil; 9) ***durata şi persistenţa atenţiei,*** timpul cât un bebeluş realizează o activitate atunci când se confruntă cu obstacole.

Care sunt cele trei profiluri temperamentale principale?

Anumite caracteristici ale temperamentului copilului par să se manifeste împreună în constelaţii sau patternuri. Copilul ***cuminte*** doarme, mănâncă şi îşi face nevoile cu regularitate în fiecare zi, reacţionează bine la situaţiile noi, se adaptează repede la schimbări şi este adesea vesel. Copilul ***dificil*** nu doarme, mănâncă şi îşi face nevoile în mod regulat, acceptă greu schimbările şi are reacţii negative intense. Copilul „ ***greu de pornit"*** se retrage iniţial din faţa jucăriilor, alimentelor sau persoanelor noi şi ezită să accepte schimbările.

5. Ce este calitatea potrivirii şi cum afectează ea dezvoltarea copilului?

Calitatea potrivirii se referă la legătura dintre temperamentul copilului şi aşteptările părinţilor. Atunci când acestea se potrivesc, relaţiile dintre membrii familiei devin mai armonioase şi copiii îşi dezvoltă un concept de sine pozitiv, precum şi moduri mai flexibile de a face faţă

8. Temperamentul

Rezumatul capitolului 11

Obiectivul de învăţare 11.1
Definirea temperamentului şi descrierea rolului său în dezvoltarea copilului

1. Ce esîe temperamentul?

Temperamentul este definit drept reacţiile comportamentale şi emoţionale stabile care apar devreme şi sunt influenţate parţial de constituţia genetică. In general, nivelul de activitate, iritabilitatea şi sociabilitatea reprezintă dimensiuni esenţiale ale temperamentului.

Cum se măsoară temperamentul bebeluşului?

Se folosesc chestionare de ***autoevaluare*** precum Early Infancy Temperament Questionnaire şi Infant Temperament Questionnaire. Alte două metode comune sunt ***evaluările comportamentale*** făcute de doctori, infirmiere sau îngrijitori şi ***măsurătorile fiziologice,*** precum monitorizarea ritmului cardiac.

3. Care sunt ceie nouă dimensiuni ale temperamentului?

1) ***Nivelul de activitate,*** care se referă la cât de activ este copilul din punct de vedere fizic ; 2) ***ritmicitatea*** sau regularitatea patternurilor de somn; 3) ***apropierea-retragerea,*** modul cum reacţionează iniţial copilul la un stimul nou; 4) ***adaptabilitatea*** sau reacţia faţă de o experienţă nouă; 5) ***pragul de răspuns,*** nivelul de intensitate a unui stimul de care este nevoie obţinerea unei reacţii; 6) ***intensitatea reacţiei*** sau cât de energică este o reacţie; 7) ***calitatea dispoziţiei,*** plăcută ***vs*** neplăcută; 8) ***distractibilitatea,*** uşurinţa cu care este distrasă atenţia unui copil; 9) ***durata şi persistenţa atenţiei,*** timpul cât un bebeluş realizează o activitate atunci când se confruntă cu obstacole.

Care sunt ceie trei profituri temperamentale principale?

Anumite caracteristici ale temperamentului copilului par să se manifeste împreună în constelaţii sau patternuri. Copilul ***cuminte*** doarme, mănâncă şi îşi face nevoile cu regularitate în fiecare zi, reacţionează bine la situaţiile noi, se adaptează repede la schimbări şi este adesea vesel. Copilul ***dificil*** nu doarme, mănâncă şi îşi face nevoile în mod regulat, acceptă greu schimbările şi are reacţii negative intense. Copilul „ ***greu de pornit"*** se retrage iniţial din faţa jucăriilor, alimentelor sau persoanelor noi şi ezită să accepte schimbările.

5. Ce este calitatea potrivirii şi cum afectează ea dezvoltarea copiiului?

Calitatea potrivirii se referă la legătura dintre temperamentul copilului şi aşteptările părinţilor. Atunci când acestea se potrivesc, relaţiile dintre membrii familiei devin mai armonioase şi copiii îşi dezvoltă un concept de sine pozitiv, precum şi moduri mai flexibile de a face faţă tendinţelor lor

8. Temperamentul

Obiectivul de învăţare 11.2 Prezentarea etapelor dezvoltării emoţiilor

Rezumatul capitolului 11

1. Ce sunt emoţiile?

Emoţiile pot fi înţelese drept reacţiile, inclusiv sentimentele, gândurile şi comportamentele, care apar ca răspuns la evenimente sau situaţii semnificative pentru persoana respectivă. Situaţiile care provoacă aceste răspunsuri pot implica orice persoană, gând sau eveniment ce are importanţă pentru un individ. Emoţiile pot implica excitare fiziologică, gânduri legate de situaţia respectivă şi expresii comportamentale.

Obiectivul de învăţare 11.1 Definirea temperamentului şi descrierea rolului său în dezvoltarea copilului

2. Cum se dezvoltă emoţiile?

1. Ce este temperamentul?

Temperamentul este definit drept reacţiile comportamentale [illegible]

[illegible] ***dezvoltarea emoţională*** [illegible] un miros neplăcut. Zâmbetul exprimă plăcere sau fericire când sunt sătui, în timpul somnului REM şi ca răspuns la atingerile uşoare şi vorbele persoanei care îi îngrijeşte. Cam pe la 10-12 săptămâni, copilul răspunde vocii sau chipurilor umane cu un zâmbet larg numit zâmbet social. S-a demonstrat că tristeţea şi mânia se manifestă la 3-4 luni, iar expresiile feţei care indică teama apar pe la 7 luni. Reacţiile emoţionale mai complexe, precum cele ce indică mândria, vinovăţia, ruşinea şi stânjeneala, sunt vizibile la copii abia între vârstele de 1 an şi jumătate şi 2 ani. Copiii trebuie să înveţe să recunoască şi emoţiile altora şi să le răspundă. Copiii de 6 săptămâni pot începe să distingă diferite expresii ale feţei. După [illegible] 5-6 luni, copiii par că încep să înţeleagă mai bine expresiile emoţionale. Către sfârşitul [illegible], copiii încep să folosească informaţiile despre expresiile emoţionale ale altor persoane pentru a-şi regla comportamentul.

2, Cum se măsoară temperamentul bebeluşului[7]

Se folosesc chestionare de ***autoevaluare*** precum Early Infancy Temperament Questionnaire şi Infant Temperament Questionnaire. Alte două metode comune sunt ***evaluările comportamentale*** făcute de doctori, infirmiere sau îngrijitori şi ***măsurătorile fiziologice***, precum monitorizarea ritmului cardiac.

3. Care sunt cele noua dimensiuni ale temperamentului?

1) ***Nivelul de activitate***, care se referă la cât de activ este copilul din punct de vedere fizic; 2) ***ritmicitatea*** sau regularitatea patternurilor de somn; 3) ***apropierea-retragerea***, modul cum reacţionează iniţial copilul la un stimul nou; 4) ***adaptabilitatea*** sau reacţia faţă de o experienţă nouă; 5) ***pragul de răspuns***, nivelul de intensitate a unui stimul de care este nevoie [illegible] obţinerea unei reacţii; 6) ***intensitatea reacţiei***, sau cât de energică este reacţia; 7) ***calitatea dispoziţiei***, plăcută sau neplăcută; 8) ***distractibilitatea***, uşurinţa cu care este distrasă atenţia unui copil; 9) ***durata şi persistenţa atenţiei***, timpul cât un bebeluş realizează o activitate atunci când se confruntă cu obstacole.

3. Cum îi ajută pe copii raportarea socială şi frica de străini să îşi regleze comportamentul?

Care sunt cele trei profiluri temperamentale principale?

Frica de străini debutează pe la vârsta de 6 luni şi poate continua şi după ce copilul împlineşte 1 an, reprezentând exprimarea fricii atunci când [illegible] persoane necunoscute. Nu toţi copiii manifestă frica de străini în aceeaşi măsură. [illegible]

Anumite caracteristici ale temperamentului copilului par să se manifeste timpuriu, în constelaţii sau patternuri. Copiii ***uşori*** [illegible] îşi fac nevoile cu regularitate [illegible] se adaptează repede la schimbări şi [illegible] veseli. Copilul ***dificil*** [illegible] ***grei de pornit*** [illegible] ***raportării sociale***, copilul se bazează pe adulţii în care are încredere pentru a le oferi informaţiile emoţionale de care au nevoie pentru a interpreta şi a reacţiona adecvat într-o situaţie ambiguă.

4. Ce efect au interacţiunile faţă în faţă asupra dezvoltării emoţionale a copiilor?

5. Ce este calitatea potrivirii şi cum afectează ea dezvoltarea copilului?

Calitatea potrivirii se referă la legătura dintre temperamentul copilului şi aşteptările părinţilor. Atunci când acestea se potrivesc, relaţiile dintre membrii familiei devin mai armonioase [illegible]

5. Cum contribuie; cultura la modelarea interacţiunilor faţă în faţă şi a exprimării emoţiilor?

8. Temperamentul

Interacţiunile faţă în faţă au loc în timpul hrănirii bebeluşului, atunci când i se schimbă scutecul şi în alte rutine [illegible]. Mulţi psihologi occidentali consideră că aceste interacţiuni sunt esenţiale pentru dezvoltarea unui [illegible]

[illegible] copiii îşi dezvoltă un concept de sine pozitiv, precum şi [illegible] mai flexibile [illegible] temperamentelor [illegible] culturi [illegible] temperamentului.

între trei persoane şi reflectă o orientare culturală mai generală către integrarea într-o lume socială complexă. Mamele japoneze, dimpotrivă, continuă timp de câteva luni să solicite atenţia copiilor lor şi să folosească diferite obiecte [illegible]

4. Care este rolul Gulturii în modelarea [illegible]

Cercetătorii au identificat patru întrebări la care trebuie să se răspundă atunci când se analizează rolul pe care îl are *cultura* în modelarea ataşamentului. Mai întâi, copiii din toată lumea manifestă tipuri de ataşament similare faţă de părinţii lor sau faţă de alţi adulţi care au grijă de ei? Răspunsul este un ***da*** hotărât. în al doilea rând, cum sunt distribuite tipurile de ataşament ? în familiile americane din clasa de mijloc cu risc scăzut, 60-70% dintre copii au un ataşament securizant, 10-15 % manifestă ataşamente evitante, 15-20% sunt ambivalenţi, iar 5-10% au un ataşament dezorganizat. [illegible]

Obiectivul de învăţare 11.3 Explicarea rolului ataşamentului în dezvoltarea copilului

1, De ce se ataşează copiii?

[illegible]

2. Ce diferenţe individuale au descoperit cercetătorii în ceea ce priveşte ataşamentul?

Pe baza observării copiilor atât acasă, cât şi în cadrul situaţiei neobişnuite, Ainsworth a identificat trei patternuri principale în ceea ce priveşte calitatea relaţiilor de ataşament pe care le au bebeluşii cu părinţii lor sau cu alţi adulţi care îi îngrijesc. Un copil cu ***ataşament securizant*** este capabil să îşi folosească mama ca bază de securitate de la care pleacă în explorarea zonelor, obiectelor sau persoanelor pe care nu le cunosc. Dacă este supărat din cauza separărilor de mama sa, copilul caută contactul fizic cu corpul ei, ceea ce îl linişteşte. Dacă nu este supărat, îşi întâmpină mama cu bucurie atunci când se întoarce. Copiii care au relaţii de ***ataşament evitant*** nu arată prea supăraţi la separare, iar atunci când sunt, persoana străină îi poate linişti uşor. La întoarcerea mamei, se uită în altă parte şi evită contactul cu ea, în loc să o întâmpine bucuroşi ori să caute alinare. Copiii care au o relaţie de ***ataşament ambivalent sau rezistent*** sunt extrem de supăraţi din cauza separărilor, dar par imposibil de calmat la întoarcerea mamei. Continuă să plângă şi îşi vor manifesta furia faţă de mamă.

3. Care sunt cauzele şi consecinţele diferenţelor individuale la nivelul ataşamentului?

Copiii care au un ataşament securizant au beneficiat de o îngrijire sensibilă în primul lor an de viaţă. Copiii evitanţi au avut parte de o îngrijire care implică adesea respingere sau era prea intruzivă, iar cei cu un ataşament ambivalent sau [illegible]

Obiectivul de învăţare 11.4 Analizarea schimbărilor sociale care pot afecta relaţiile de ataşament şi dezvoltarea viitoare ale copilului mic

1. Ce efecte are îngrijirea de către alte persoane decât părinţii asupra ataşamentului şi a dezvoltării socioemoţionale ulterioare?

National Institute of Child Health and Development ***Early Child Care Research NetWork*** a publicat rapoarte regulate ale descoperirilor sale de când a început studiul, în 1994. Aceste descoperiri indică până acum că, până în clasa I, competenţa socială a copiilor este cel mai bine prezisă de sensibilitatea generală a îngrijirii pe care au primit-o din partea mamei în primii cinci ani de viaţă. Din alt punct de vedere, s-a descoperit că mai multe ore de îngrijire de către alte persoane decât mama în primii cinci ani de viaţă prezic mai multe comportamente problematice la şcoală, conform profesorilor. Aceste descoperiri evidenţiază importanţa interacţiunilor sensibile ale mamelor în modelarea abilităţilor sociale şi de autoreglare în primii ani de viaţă ai copiilor. În afară de aceasta, calitatea îngrijirii copiilor în primii ani de viaţă este un predictor mai degrabă al succesului şcolar decât al competenţei sociale în clasa I.

2. Ce ne spun cercetările despre rolul taţilor în dezvoltarea timpurie a copiilor?

Cercetătorii au descoperit că ***taţii*** pot fi la fel de atenţi şi de competenţi ca şi mamele în efectuarea diferitor sarcini

îngrijindu-şi copiii - de exemplu, schimbându-le scutecele, îmbăindu-i şi hrănindu-i pe când taţii petrec mai mult timp în interacţiuni bazate pe joc. Taţii tind să se angajeze în jocuri fizice şi stimulatoare, cum ar fi săltarea şi ridicarea bebeluşilor în aer, pe când mamele tind să se angajeze în activităţi de joc mai liniştite şi mai structurate, ca, de exemplu, joculeţe cu bătut din palme şi cântecele sau de-a v-aţi ascunselea.

3, Ce recomandări, bazate pe cercetările

Cercetătorii din domeniul dezvoltării copilului şi profesioniştii care lucrează în sistemul de justiţie specializaţi pe dreptul familiei recomandă ca ***hotărârile privind plasarea unui copil***: 1) să protejeze nevoia copilului de continuitate emoţională a relaţiilor ; 2) să reflecte simţul timpului pe care îl are copilul; 3) să ia în considerare incapacitatea legii de a face predicţii pe termen lung şi de a administra relaţiile de familie ; 4) să ofere cea mai puţin vătămătoare alternativă

Obiectivul de învăţare 11.5 Analiza contextelor care prezintă riscuri majore şi a impactului lor **asupra** dezvoltării copiilor

1. Menţionaţi câteva dintre condiţiile specifice care ar putea implica riscuri înalte în dezvoltarea copiilor.

Printre aceste ***circumstanţe speciale*** se numără războiul şi strămutările, abuzul şi neglijarea, bolile grave şi carenţele emoţionale severe. Copiii sunt susceptibili să dezvolte acest sindrom în urma unor evenimente traumatizante, cum ar fi războaiele, cutremurele, atacurile cu armă din şcoli şi inundaţiile catastrofice. Dovezile sugerează că efectele pot dura până la vârsta adultă. Copiii abuzaţi sau neglijaţi sunt expuşi riscului de a dezvolta tot felul de probleme comportamentale şi tind să rămână în urmă din punctul de vedere al dezvoltării sociale şi cognitive. în mod asemănător, spitalizările repetate sunt asociate cu tot felul de probleme comportamentale ale copiilor şi efecte adverse asupra familiilor lor, Copiii care suferă carenţe severe atât din punct de vedere emoţional, cât şi fizic au şanse mai mari să manifeste perturbări ale ataşamentului, ADHD, probleme de tip autist şi deteriorarea facultăţilor cognitive.

2. Sunt toţi copiii la fel de afectaţi de faptul că cresc în medii cu risc înait?

Studiile sugerează că ***atât riscul, cât şi rezilienţa*** sunt prezente în cazul copiilor care suferă carenţe emoţionale severe. Cu cât este mai lungă perioada în care copilul trăieşte în astfel de condiţii de deprivare severă, cu atât e mai probabil ca această experienţă să îi afecteze negativ pe termen lung din punct de vedere social şi emoţional. Oricum, cercetătorii au descoperit că unii copii par capabili să îşi revină şi să continue un curs normal al dezvoltării după adoptarea lor de către o familie iubitoare. Printre factorii protectori ai acestor copii vulnerabili se numără competenţa îngrijirii oferite de mamă, precum şi maturitatea socială, autonomia, sentimentul cunoaşterii propriilor capacităţi,

îngrijindu-şi copiii - de exemplu, schimbându-le scutecele, îmbăindu-i şi hrănindu-i -, pe când taţii petrec mai mult timp în interacţiuni bazate pe joc. Taţii tind să se angajeze în jocuri fizice şi stimulatoare, cum ar fi săltarea şi ridicarea bebeluşilor în aer, pe când mamele tind să se angajeze în activităţi de joc mai liniştite şi mai structurate, ca, de exemplu, joculeţe cu bătut din palme şi cântecele sau de-a v-aţi ascunselea.

Cercetătorii din domeniul dezvoltării copilului şi profesioniştii care lucrează în sistemul de justiţie specializaţi pe dreptul familiei recomandă ca ***hotărârile privind plasarea unui copil***: 1) să protejeze nevoia copilului de continuitate emoţională a relaţiilor ; 2) să reflecte simţul timpului pe care îl are copilul; 3) să ia în considerare incapacitatea legii de a face predicţii pe termen lung şi de a administra relaţiile de familie ; 4) să ofere cea mai puţin vătămătoare alternativă

3. Ce recomandări, bazate pe cercetările

Obiectivul de învăţare 11.5 Analiza contextelor care prezintă riscuri majore şi a impactului lor asupra dezvoltării copiilor

1. Menţionaţi câteva dintre condiţiile specifice care ar putea implica riscuri înalte în dezvoltarea copiilor.

Printre aceste ***circumstanţe speciale*** se numără războiul şi strămutările, abuzul şi neglijarea, bolile grave şi carenţele emoţionale severe. Copiii sunt susceptibili să dezvolte acest sindrom în urma unor evenimente traumatizante, cum ar fi războaiele, cutremurele, atacurile cu armă din şcoli şi inundaţiile catastrofice. Dovezile sugerează că efectele pot dura până la vârsta adultă. Copiii abuzaţi sau neglijaţi sunt expuşi riscului de a dezvolta tot felul de probleme comportamentale şi tind să rămână în urmă din punctul de vedere al dezvoltării sociale şi cognitive. în mod asemănător, spitalizările repetate sunt asociate cu tot felul de probleme comportamentale ale copiilor şi efecte adverse asupra familiilor lor. Copiii care suferă carenţe severe atât din punct de vedere emoţional, cât şi fizic au şanse mai mari să manifeste perturbări ale ataşamentului, ADHD, probleme de tip autist şi deteriorarea facultăţilor cognitive.

2. Sunt toţi copiii la fel de afectaţi de faptul că cresc în medii cu risc înalt?

Studiile sugerează că ***atât riscul, cât şi rezilienţă*** sunt prezente în cazul copiilor care suferă carenţe emoţionale severe. Cu cât este mai lungă perioada în care copilul trăieşte în astfel de condiţii de deprivare severă, cu atât e mai probabil ca această experienţă să îi afecteze negativ pe termen lung din punct de vedere social şi emoţional. Oricum, cercetătorii au descoperit că unii copii par capabili să îşi revină şi să continue un curs normal al dezvoltării după adoptarea lor de către o familie iubitoare. Printre factorii protectori ai acestor copii vulnerabili se numără competenţa îngrijirii oferite de mamă, precum şi maturitatea socială, autonomia, sentimentul cunoaşterii propriilor capacităţi,

Capitolul 12

Şinele şi identitatea

TEORIILE SINELUI

Obiectivul de învăţare 12.1. Compararea şi contrastarea a cinci perspective teoretico asupra dezvoltării sistemului sinelui

Abordările psihanalitice ale sinelui
Abordările sinelui axate pe dezvoltarea cognitivă
Abordările sinelui axate pe mediu/învăţare
Abordările evoluţioniste şi biologice ale sinelui
Abordările socioculturale ale sinelui
Cercetare şi societate: *Cultura şi şinele*

AUTOCUNOAŞTEREA

Obiectivul de învăţare 12.2. Trasarea dezvoltării autocunoaşterii din primele luni de viaţă, identificând procesele prin care au loc schimbări în sistemul sinelui

Descoperirea sinelui în primele luni de viaţă Autorecuno*aşterea
• *Autorecunoaşterea în timp* • *Diferenţele individuale la nivelul autorecunoaşterii* ■ *Conştientizarea sinelui şi a altora*
Schimbările autodescrierilor pe parcursul dezvoltării

AUTOCONTROLUL

Obiectivul de învăţare 12.3. Analiza mecanismelor şi proceselor prin care copiii îşi dezvoltă autocontrolul

IfiiliiMHlM

Amânarea recompensei
Internalizarea şi dezvoltarea conştiinţei

AUTOEVALUAREA ŞI STIMA DE SINE

Obiectivul de învăţare 12.4. Descrierea dezvoltării stimei de sine şi a modalităţilor de a înţelegerea şi măsurarea stimei de sine

• *Metodele de măsurare* • Self-Perception Profile for Children *elaborat de Harter* • Self-Description Questionnaire *elaborat de Marsh* Evoluţia stimei de sine pe parcursul dezvoltării Diferenţele de gen la nivelul stimei de sine Competenţa şcolară • *Modelul motivaţional al ataşamentului elaborat de Dweck* • *Dezvoltarea motivaţiei: studii pe copiii preşcolari* • *Teoriile implicite ale inteligenţei specifice copiilor* • *Efectele laudelor şi ale criticilor* ■ *Rolul comparaţiilor sociale* • *Rolul stilurilor de parenting* • *Efectele competenţei şcolare*

Perspectivele culturale asupra înţelegerii
sinelui Discuţii: *Discuţii cu un consilier şcolar*

IDENTITATEA ŞI SOCIETATEA

Obiectivul de învăţare 12.5. Explicarea modului în care indivizii îşi construiesc identităţile personală şi etnică sau culturală
Erikson şi Marcia despre criza de identitate Influenţele sociale şi culturale asupra identităţii Identitatea etnică

Aplicaţii: *Eurile posibile şi succesul şcolar* **CONSTRUIREA IDENTITĂŢII CA**

PROCES CONTINUU

ricine poate găti aloo gobi". se tânguie Jess. „Dar cine poate dribla ca Beckham?”
I JJess (Jesminder Bjamra), pasionată jucătoare de fotbal, provine dintr-o familie! indiană tradiţională. Părinţii săi sunt sikhi care au fugit din Uganda în Anglia. Beckham este David Beckham, unul dintre cei mai importanţi fotbalişti profesionişti ai: Angliei, idolul lui Jess.

Pasajul este preluat din filmul *Bend It Like Beckham* (2002). Personajele principale din film sunt două fete de 18 ani talentate la sport, Jess şi Jules, care visează să joace fotbal profesionist în America. Deocamdată, tot ce pot face totuşi este să joace într-o echipă feminină din cadrul comunităţii lor, astfel fetele având şansa de a fi remarcate de vânătorii de talente americani.
Cu toate acestea, există şi un clenci. Familia lui Jess nu tolerează obsesia ei faţă de sport. Tatăl său dezaprobă faptul că ea aleargă „pe jumătate dezbrăcată” în faţa bărbaţilor, între timp, mama sa insistă ca Jess să înveţe arta de a găti chapati perfecte, aşa cum trebuie să facă orice femeie, sperând că fiica ei va studia dreptul şi se va căsători cu un şi familia sa. Dar a nu juca ar însemna să nege însăşi esenţa fiinţei sale.
Bend It Like Beckham este o poveste despre diferenţa dintre aspiraţiile părinţilor imigranţi şi cele ale copiilor asimilaţi. în centrul său se mai află o temă cunoscută iubitorilor de cinema - povestea unei persoane tinere care urmăreşte un vis în ciuda obstacolelor insurmontabile. Fiecare generaţie are astfel de filme - *Saturday Night Fever, Flash-dance, Rocky, Rudy, WorkingGirl, BillyElliot, Legally Blonde* - în care protagonistul se luptă să depăşească barierele clasei sociale sau ale culturii, ale sexului, ale aşteptărilor familiei sau pe toate la un loc, pentru a se autorealiza. Aceste filme pot fi deosebit de atractive pentru publicul occidental, care în general susţine maxima „Dar mai ales fii sincer tu cu tine”. Ce este totuşi

De-a lungul anilor, psihologii au conceptualizat şinele folosind mai multe scheme.

Una dintre primele şi cele mai influente perspective, propusă de William James (1890; 1892), împarte şinele în două componente majore: „eu”, care este subiectiv, şi „mine”, acesta fiind obiectiv. „Eul” sau şinele existenţial este cel care percepe lumea subiectiv, pe când „mine”, şinele categorial, este o entitate obiectivă, percepută şi evaluată în lume. *Eul* implică un sentiment al identităţii personale, sentimentul capacităţii de a face anumite lucruri (activismul personal) şi conştientizarea propriei existenţe continue în timp; *mine* include trăsături precum aspectul fizic, trăsăturile de personalitate şi capacităţile cognitive (Harter, 2003).

Conform unei perspective mai recente, „şinele” este un concept larg care poate fi împărţit în trei unităţi distincte, dar legate între ele: autocunoaşterea, autoevaluarea şi auto-reglarea (Harter, 1999, 2003). împreună, acestea formează sistemul sinelui.

- Autocunoaşterea, numită şi *conştiinţă de sine,* vizează următoarele întrebări: ce ştiu copiii despre ei înşişi ca indivizi distincţi ? Când dobândesc ei această cunoaştere ? în ce fel se leagă această cunoaştere de înţelegerea altor aspecte ale mediilor lor social şi fizic ?

Sine existenţial
Una din cele două componente ale sinelui propuse de William James, „eul" este cel care percepe subiectiv lumea.

Sine categorial
Una din cele două componente ale sinelui propuse de William James, „mine", care este o entitate obiectivă percepută şi evaluată în lume.

Sistem al sinelui
Conceptualizarea de către Harter a sinelui ce include trei unităţi distincte, dar care au legătură între ele: autocunoaşterea, autoevaluarea şi autoreglarea.

Autocunoaştere sau conştiinţă de sine
Parte a sistemului sinelui care vizează ceea ce ştiu copiii despre ei înşişi.

Autoreglare
Parte a sistemului sinelui care vizează autocontrolul.

Autoevaluare
Parte a sistemului sinelui care vizează părerile copiilor despre ei înşişi şi capacităţile lor.

Identitate
Concepţie despre sine bine organizată, constituită din valori, credinţe şi ţeluri cărora li se dedică individul.

Teoriile **sinelui**

Abordările psihanalitice ale sinelui

Obiectivul de învăţare 12.1
Comparaţi şi contrastaţi cinci perspective teoretice asupra dezvoltării sistemului sinelui.

Teme de gândire şi de discuţie
Cum v-aţi descrie? Ce dezvăluie aceste descrieri despre autocunoaşterea, autoevaluarea şi identitatea dumneavoastră?

Sistemul sinelui şi identitatea includ o gamă largă de subiecte şi aspecte. Poate tocmai din acest motiv, nici o perspectivă teoretică nu le-a explicat complet. *Perspectiva psihanalitică,* propusă de Freud, pune accent pe impulsurile biologice ale idului, care îi ghidează pe copii de-a lungul etapelor universale ale dezvoltării psihosexuale, prezentate în tabelul 1.1 din capitolul 1. Teoria psihanalitică se axează pe experienţele copilăriei mici şi pe rezolvarea conflictelor. Neofreudianul Erik Erikson a afirmat că personalitatea evoluează de-a lungul unor etape sistematice bazate pe modul în care un individ face faţă unei provocări fundamentale sau cum soluţionează o criză. Teoria dezvoltării psihosociale elaborată de Erikson punea accent pe influenţa unor factori sociali ca, de exemplu, persoanele de aceeaşi vârstă, profesorii şi părinţii (1950, 1968). El a subliniat şi faptul că dezvoltarea durează toată viaţa, în timp ce Freud s-a axat doar pe copilăria mică. Erikson a propus opt etape ale dezvoltării psihosociale, prezentate tot în tabelul 1.1.

Schema a sinelui
Idee interioară despre „cine sûnt eu", compusă din diferitele trăsături şi caracteristici ale sinelui.

Abordările sinelui axate pe dezvoltarea cognitivă

^ Trimiteri la alte capitole
In capitolele 7 şi 8, aţi aflat cum îşi dezvoltă copiii scheme sau modele mentale despre lume şi în ce fel aceste scheme influenţează procesarea informaţiilor. Aici, aflaţi mai multe despre modul în care schemele influenţează informaţiile pe care le procesează copiii despre ei înşişi.

Cei ce lucrează în cadrul abordării axate pe dezvoltarea cognitivă tind să folosească teoria procesării informaţiilor pentru a se axa asupra modului în care capacităţile cognitive ale copiilor de a procesa informaţiile limitează şi modelează dezvoltarea sinelui, în timp

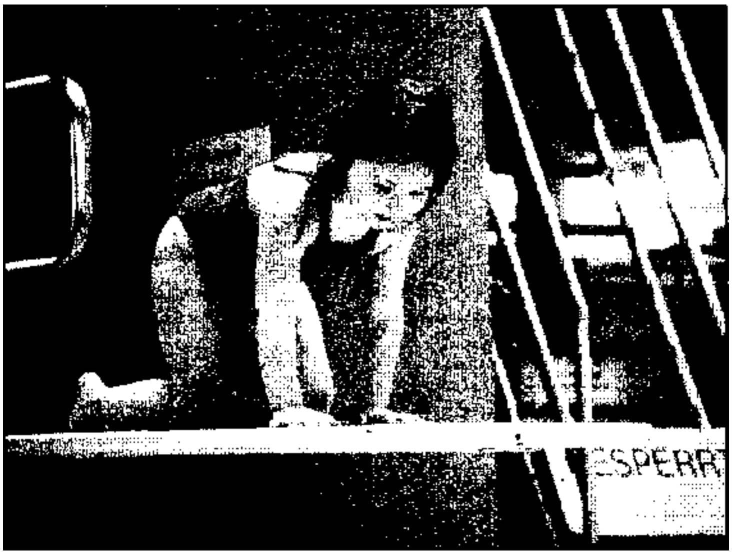
care, la rândul lor, ar trebui să le îmbunătăţească imaginea de sine (Christiansen, Wood şi Barrett, 2003). Copiii cu o stimă de sine scăzută, dimpotrivă, sunt mai conştienţi de informaţiile care le confirmă sentimentele negative şi deci servesc probabil la diminuarea şi mai

Abordările sinelui axate pe mediu/învăţare

Teoreticienii învăţării sociale au propus un număr de procese psihologice relevante pentru sine. Abordările axate pe învăţarea socială subliniază ideea că oamenii se schimbă dacă se schimbă şi mediul lor. Aşadar, oamenii sunt influenţaţi de interacţiunea lor cu alţii in anumite situaţii sociale. De exemplu, o fată hotărâtă va deveni pasivă în cazul în care comportamentul său asertiv nu mai este consolidat. Un băiat poate fi foarte deschis cu prietenele sale ; cu toate acestea, poate fi foarte timid în preajma altor fete. Se afirmă că dezvoltarea sinelui este un proces foarte personal care depinde de experienţele şi mediile sociale subiective ale fiecăruia.

Conştientizare a propriilor capacităţi
Sintagmă prin care Bandura denumeşte capacitatea oamenilor de a reuşi să îndeplinească diferite sarcini, aşa cum o apreciază chiar persoanele respective.

Albert Bandura a propus un model al autoevaluării construit în jurul conceptului de



Măsurându-şi şansele de a avea succes în această situaţie, copilul face evaluări bazate pe conştientizarea propriilor capacităţi. în ce mod deciziile sale îi vor afecta comportamentul prezent şi poate şi pe cel viitor ? (@ by

o anumită carte de la bibliotecă va fi prea greu de înţeles pentru ei. Astfel de instrucţiuni verbale din partea părinţilor, împreună cu multe experienţe de tip încercare şi eroare, îi ajută pe copiii mici să înveţe treptat care sunt limitele talentelor şi capacităţilor lor - cu alte cuvinte, să îşi conştientizeze corect capacităţile (Plumert, 1995).

Pe măsură ce copiii cresc, dezvoltarea evaluării propriilor capacităţi este promovată de alte două mecanisme. Unul este luarea ca model, pe care copiii ajung sâ o folosească drept mod de a estima probabilitatea de a reuşi să facă un anumit lucru. De exemplu, un copil poate gândi: „Dacă fetiţa aceea [care este de statura şi de vârsta mea] poate sări peste gardul ăla, probabil că şi eu pot”. O altă modalitate în care copiii învaţă să îşi estimeze potenţialul de succes este prin conştientizarea reacţiilor corporale interne. De exemplu, senzaţiile de activare emoţională (de exemplu, tensiune, senzaţia de nelinişte în stomac sau un ritm cardiac accelerat) ajung să fie asociate adesea cu eşecurile. Evaluările propriilor capacităţi sunt importante deoarece se consideră că afectează în mod semnificativ comportamentul copiilor. Bandura afirmă, de exemplu, că o conştientizare mai mare a propriilor capacităţi generează mai multe eforturi şi perseverenţă în îndeplinirea unei sarcini şi astfel, esenţialmente, un nivel mai înalt de performanţă. Acest concept este deosebit de relevant în domeniul rezultatelor şcolare ale copiilor şi al modului în care se leagă de autoevaluările lor.

Teme de gândire şi de discuţie: În ce mod conştientizarea propriei capacităţi v-a afectat direct deciziile pe care le-aţi luat recent? Credeţi că este întotdeauna înţelept să urmaţi evaluarea pe care o faceţi propriilor capacităţi?

Abordările evoluţioniste şi biologice ale sinelui

Două abordări ale sinelui se încadrează în categoria abordărilor evoluţioniste şi biologice - teoria ataşamentului elaborată de Bowlby şi psihologia evoluţionistă. De-a

Teme de gândire şi de discuţie
Dintr-o perspectivă evoluţionistă, care ar fi valoarea discriminatorie a conştiinţei de sine la primate precum oamenii?

Abordările socioculturale ale sinelui

Abordarea socioculturală se axează pe socializarea sinelui şi a autoînţelegerii prin participarea la practicile, obiceiurile şi instituţiile culturale. Practicile de socializare reflectă modelul sinelui caracteristic fiecărei culturi. Aceste modele, la rândul lor, derivă din idealuri şi valori societale şi variază de la o cultură la alta. Modelele culturale ale sinelui variază în funcţie de mai multe dimensiuni (Cross şi Gore, 2003 ; Mascolo şi Li, 2004).

Dintre aceste modele, cel mai documentat vizează relaţia dintre sine şi alţii. De exemplu, comunităţile culturale cu rădăcini în tradiţiile vest-europene tind să facă o distincţie clară între sine şi alţii. Din această perspectivă, sinele este independent, izolat şi autonom. În multe alte culturi, graniţa dintre sine şi alţii este mai puţin clară. În cadrul acestui model, comun în multe grupuri de est-asiatici, central- şi sud-americani şi indieni americani, sinele şi celelalte persoane sunt considerate interdependente sau interconectate.

Deşi dimensiunea sine-alţii este cel mai larg studiată transcultural, concepţiile despre sine variază şi din alte puncte de vedere. Există diferenţe de la o cultură la alta în ceea ce priveşte vârsta la care se consideră că un individ are un „sine" sau un statut de persoană. În unele culturi, copiii nu sunt consideraţi „persoane" decât de la vârsta de câteva luni sau 1 an ori chiar mai mult. De asemenea, există diferenţe între culturi şi din punctul de vedere al definiţiei pe care o dau sinelui ideal. În comunităţile de americani cu strămoşi europeni, de exemplu, persoana ideală este independentă şi axată pe realizare. În aceste comunităţi, indivizii fac tot posibilul să iasă în evidenţă. Nevoile economice şi psihologice ale persoanei au prioritate faţă de cele ale grupului. Dimpotrivă, în multe societăţi din Asia de Est, persoana ideală este strâns legată de alţii şi nu iese cu nimic în evidenţă. În aceste comunităţi, indivizii se străduiesc să se conformeze, să întreţină relaţii interpersonale armonioase şi să facă favoruri familiei (Mascolo şi Li, 2004).

Caseta 12.1. ***Cultura şi smele***

Unii psihologi au observai că diferite culturi tind să aibă concepţii diferite despre relaţia dintre sine şi alţii (Markus şi Kitayama. 1991). În Statele Unite, accentul cade de obicei pe propria persoană, apreciind modurile în care o persoanăi este unica şi cum se afirmă. În multe alte culturi, accentul se pune în general pe atenţia acordată altora şi potrivirea cu ei şi asupra armoniei interpersonale.

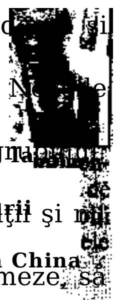
Aceste idei fundamentale despre sine în relaţie cu alţii pot afecta modul cum gândesc, cum reacţionează şi chiar cum simt oamenii în diferite situaţii.

Cum dezvoltă un copil mic o anumita autoorientare? Copiii îşi dezvoltă sentimentul sinelui în relaţie cu alte persoane din contextul lor cultural. De exemplu, ideile despre „sine" sunt ilustrate de practicile de parenting. în special de stilul interacţiunilor mamă-copil (Keller *et al.* 2004). Într-un studiu transcultural, cercetătorii au analizat 116 familii din Costa Rica, Camerun şi Grecia pentru a vedea în ce mod un „stil proximal" (un grad înalt de contact fizic şi de stimulare fizică - de exemplu. îmbrăţişări, mângâieri) sau un ..stil distal de parenting (un grad înalt de contact faţă în faţă şi utilizarea unor obiecte drept stimularo cognitivă) au legătură cu dezvoltarea conceptului de sine. Ce legătură exista între aceste stiluri de parenting şi viteza cu care copiii îşi dezvoltau sentimentul sinelui ca fiinţe separate, autonome? Cât de repede îşi dezvoltau copiii un sentiment de autoreglare îndeplinind solicitările mamelor (de exemplu, să le aducă un obiect familiar)? Aşa cum era de aşteptat conform descoperirilor

copiii au povestit evenimente anterioare pur accent pe roiui lor în relaţie cu alţii şi pe ii acţiunile sociale care au avut loc. nefăcând | multe menţiuni despre părerile şi emoţiile per inalA. În Statele Unite, dimpotrivă, copiii au pove întâmplări în care jucaseră un rol central, americani tindeau să exprime mai multe ■ şi păreri personaie. Acest pattem s-a mc atât în cazul amintirilor mai vechi ale copiilor, ■ şi în cazul celor mai recente. Aceste dife culturale la nivelul concepţiei despre sir devenit mai pronuntate la copii mai mari. Într-un studiu mai vechi. Wang şi colaboraţi săi (2000) au analizai discuţii despre întâmplări trecute dintre mame şi fiicele lor de 3 ani China şi din Statele Unite. Ei au descoperit în China, mamele tindeau să joace un rol r directiv, ajutându-le pe fetiţe sa repovestea evenimente din trecut, determinând structurs chiar conţinutul povestirii. Dimpotrivă, manii americane le puneau fetiţelor mai multe întreb deschise, permiţându-le o libertate de alee mult mai mare îri ceea ce priveşte modul în l era respusâ povestea. De asemen mamele americane tindeau să lat mai mult ceea ce făcuseră fetiţei!

1'1 ' ' cadru! intâmplării despre care disc ■ i. ţ * i 'r1 general, interacţiunile dintre ma chinezoaice şi fiicele lor tindes fie mai ierarhice, pe când cele din mamele americane şi fetitele erau mai egalitare.

Teme de gândire şi de discuţie în ce mod contextele sociale şi culturale v-au modelat conceptul de sine?



Ce diferenţe aţi putea anticipa la nivelul lelur culturale asupra dezvoltării conceptului şine între aceşti preşcolari din China

Autocunoaşterea

Obiectivul de învăţare 12.2
Trasaţi dezvoltarea autocunoaşterii din primele luni de viaţă, identificând procesele prin care au loc schimbări în sistemul sinelui.

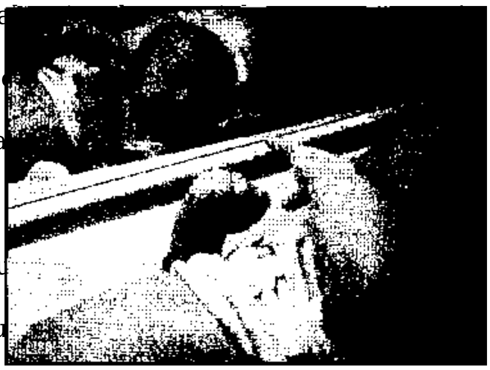
Ce ştiu copiii despre sine şi când încep să cunoască aceste lucruri? Nu este neobişnuit să auzim vreun copilaş proclamând mândru că el este băiat mare sau că numele său este Jeremy. Dar deocamdată este posibil să înţeleagă foarte puţin despre caracteristicile sale fizice (plinuţ ori slăbuţ), despre personalitatea lui (timid sau îndrăzneţ) sau despre condiţiile sale de trai (din clasa mijlocie ori sărac). Autocunoaşterea copiilor se dezvoltă constant în anii copilăriei şi se împleteşte cu dezvoltarea altor procese cognitive şi de socializare.

Când înţelege un copil pentru prima dată că există separat de lumea înconjurătoare ? Unii cercetători cred că bebeluşii posedă conştiinţa înnăscută a faptului că există sau, cel puţin, că această conştientizare se dezvoltă în primele săptămâni de viaţă (Butterworth, 1995; Gibson, 1993). Alţii susţin că nimic din ceea ce fac copiii nu ne face să presupunem că posedă o conştiinţă de sine înainte de a împlini 1 an (Kagan, 1991). Majoritatea sunt acum de acord că un anumit sentiment al sinelui începe să se dezvolte în primele două-trei luni de viaţă, pe măsură ce copiii descoperă că pot face să se întâmple anumite lucruri în lumea care îi înconjoară (Rachat, 2003).

Trimiteri ia alte capitole
În capitolele 5 şi 11, aţi citit despre primele capacităţi ale copilului de a imita expresiile faciale ale adulţilor. Aici, aflaţi mai multe despre modul în care această primă capacitate perceptuală, dar şi altele pot avea legătură cu sentimentul activismuiui care se dezvoltă la copil.

Descoperirea sinelui în primele luni de viaţă

Se consideră că procesele perceptuale joacă un rol important prima dată când copiii ajung să îşi dea seama că sunt fiinţe separate (Rochat, 2003). De exemplu, aşa cum aţi aflat în capitolele 5 şi 11, la doar câteva săptămâni după



Acest copil recunoaşte fata din oglindă? Cum folosesc cercetătorii autorecunoaşterea vizuală în studiile lor asupra dezvoltării conştientizării de către copii a sinelui şi a altor persoane ? Cum va reacţiona acest copil în cadrul unor experimente similare la vârsta de 2

toţi la părinţi. Adăugarea acestor copii zâmbesc şi vocalizează la imaginile lor din oglindă (Neilsen şi Dissanayake, 2004). De asemenea, ca o consecinţă o căutare fară rezultat ... percepute pentru mai un anumit timp ... eficient, ghidat de mediu, pe măsură ce îşi observă mişcările şi pare să le placă, plasându-se ca punct de referinţă ... conştientizare brută a faptului ... (Rochat şi Striano, 2002). Există dovezi că bebeluşii fac distincţie între imaginea lor şi cea a altui copil.

Activism personal
Conştientizarea faptului că cineva poate fi cauza anumitor evenimente

Odată cu conştientizarea faptului că există separat de lucrurile din jurul lor, bebeluşii încep să îşi înţeleagă activismul personal – adică înţeleg că pot fi agenţii sau cauzele unor evenimente care au loc în lumea lor.

Atunci când copiilor în vârstă de doar 3 luni li se arată o fotografie în care se poate vedea pe ei şi pe alt copil, îşi manifestă clar preferinţa de a se uita la celălalt copil, indicând nu doar că pot distinge între cele două imagini, ci şi că îşi cunosc propria imagine (Bornstein şi Arterberry, 2003 ; Rochat şi Striano, 2002).

Acum bebeluşii mută jucăriile, îşi bagă diferite obiecte în gură şi lovesc cuburi, toate acestea sugerând o conştientizare atât a faptului că există separat de aceste lucruri, cât şi că pot face ceva (Tomasello şi Haberl, 2003 ; van Leeuwen, Kaufmann şi Walther, 2000).

Activismul personal pare să se dezvolte şi cu ajutorul primelor interacţiuni ale bebeluşilor cu adulţii care îi îngrijesc (Barnard şi Sumner, 2002; Crockenburg şi Leerkes, 2004; Kochanska, 2002; Dodge şi Heller, 2005). Teoreticienii sunt de acord că, atunci când părinţii sunt mai sensibili şi mai receptivi la semnalele transmise de bebeluşi, aceştia îşi dezvoltă mai rapid o înţelegere a impactului pe care îl pot avea asupra mediului lor (de exemplu, „Dacă plâng, o pot face pe mami să vină"). Importanţa interacţiunilor cu adultul care îi ...

Cu toate acestea, la vârsta de 5 luni, această procedură ... interesant ... Atunci când fotografia pe care copiii o văd ... (de exemplu, ... copii), îşi schimbă preferinţa şi petrece mai mult timp privind propria imagine (Neilsen, Dissanayake şi Kashima, 2003). Totuşi, nu se ştie dacă la această vârstă copiii îşi dau seama că se văd pe ei înşişi.

O indicaţie sigură că un copil se recunoaşte în oglindă este modul în care denumeşte imaginea („Eu sunt! " sau „Amy! "). Pronume precum *eu* şi *a mea,* precum şi numele copilului intră în vocabular în jurul vârstei de 18 luni (Lewis şi Ramsay, 2004). Până când împlinesc 2 ani, majoritatea copiilor pot aplica aceste etichete imaginii lor din oglindă. Dar îşi dau seama copiii că imaginea pe care o văd în oglindă este el înainte de a putea pune etichetele potrivite ? Pentru a

Autorecunoaştere vizuală
Capacitate de a se recunoaşte pe sine, studiată adesea la bebeluşi punându-i să se uite în oglindă.

Aceasta oferea ocazia de a lipi pe capul copilului un autocolant mare, colorat. Doar câteva minute mai târziu, copilul era invitat să se uite la o înregistrare video a jocului, unde se vedea clar cum experimentatorul îi lipeşte autocolantul pe cap, iar copilul se joacă apoi câteva minute „împodobit” cu autocolantul.

Nici unul dintre copiii de 2 ani nu au căutat autocolantul pe corpul său şi doar 25% dintre cei în vârstă de 3 ani au făcut acest lucru - chiar dacă de obicei îşi puteau eticheta imaginea video cu un încrezător „Eu sunt! ”. în cazul copiilor de 4 ani se manifestă o deosebire semnificativă : ei nu doar căutau autocolantele, ci făceau acest lucru imediat ce vedeau pe film unde fuseseră plasate acestea. Povinelli a conchis că un copil mic nu face legătura între şinele său fizic curent şi cele care au existat în diferite momente din trecut. Această idee a fost susţinută de rezultatele altui studiu, în care copiilor li s-a oferit feedback video în timp real, şi nu mai târziu, ca în descrierea de mai sus. în acest caz, copiii de 2 şi 3 ani au început să întindă mâna după autocolante atunci când au văzut că le sunt lipite pe cap. Evident, copiii nu au reacţionat la fel când li s-a oferit feedback cu întârziere deoarece, deşi îşi dădeau seama că imaginile pe care le vedeau mai târziu au anumite caracteristici fizice în comun cu şinele lor prezent, imaginile nu se mişcau la fel cum făceau copiii (Povinelli, 1995).

Aceste proceduri experimentale le cer copiilor să folosească informaţiile pe care le oferă oglinda sau înregistrarea video pentru a atinge cu mâna un loc marcat cu ruj sau cu altceva care se află pe corpul lor, dar răspunsurile lor pot demonstra mai mult decât o autorecunoaştere incipientă. Comportamentul determinat de semnul colorat se consideră că reflectă şi mutaţia cuprinzătoare din cadrul dezvoltării cognitive ce are loc când copilul se apropie de vârsta de 2 ani (Courage şi Howe, 2002).

Diferenţele individuale la nivelul autorecunoaşterii. Indiferent de metoda utilizată, autorecunoaşterea nu apare la aceeaşi vârstă la toţi copiii. Care ar putea fi sursa acestor diferenţe ? O ipoteză este că autorecunoaşterea are legătură cu temperamentul (Lewis şi Wolan Sullivan, 2005). Mai exact, copiii ce au reacţii puternice în situaţii de stres (şi deci sunt de obicei încadraţi în categoria copiilor dificili) se consideră că dezvoltă o conştientizare a sinelui mai devreme decât alţi copii pentru a face faţă mai bine stimulării intense pe care o resimt. în conformitate cu această idee, copiii ce reacţionează cel mai puternic la vaccinări la vârsta de 6 luni tind cel mai mult să demonstreze că se recunosc în oglindă la 1 an şi jumătate (Lewis şi Ramsay, 1997).

O altă sursă a diferenţelor dintre indivizi în ceea ce priveşte autorecunoaşterea este ataşamentul (Harel, Eshel, Ganor şi Scher, 2002; Siegel şi Hartzell, 2003). Copiii cu ataşament securizant înţeleg mai bine atât activismul personal, cât şi caracteristicile fizice, în comparaţie cu cei manifestând alt tip de ataşament (Meins, Fernyhough şi Wainwright, 2003 ; Symons, 2004 ; Thompson, Easterbrooks şi Padilla-Walker, 2003). Astfel, o relaţie de ataşament securizant pare să promoveze dezvoltarea sinelui.

[illegible] „Câţi ani ai?” şi „Care este jucăria ta preferată?” [illegible]

Indiferent de metoda folosită, cercetătorii au descoperit un pattern de dezvoltare predictibil [illegible] descrieri ale lor sau ale stărilor şi sentimentelor [illegible]

La vârsta de 2 ani, mulţi copii demonstrează că îşi cunosc unele dintre caracteristicile fundamentale [illegible]. De exemplu, ştiu dacă sunt băieţi sau fete şi sunt conştienţi că sunt copii, nu adulţi (Campbell, Shirley şi Caygill, 2002; Harter, 1988). [illegible] de categorizare sunt, fără îndoială, învăţate cu ajutorul exemplelor şi a altor procese de învăţare, pe măsură ce copiii aud în mod repetat facându-se referire la ei drept „băieţelul meu” sau sunt aprobaţi atunci când spun corect câţi ani au sau când descriu alte caracteristici. La vârsta preşcolară, după cum se poate vedea în tabelul 12.1, autodescrierile sunt foarte concrete şi implică de obicei trăsături fizice, obiecte posedate şi preferinţe (Sakuma, Endo şi Muto, 2000). Astfel, un copil de 4 ani ar putea spune că locuieşte într-o casă mare, are un câine şi îi place îngheţata. Totuşi, aceste informaţii nu sunt întotdeauna în totalitate exacte, iar descrierile copiilor sunt adesea pozitive într-o măsură nerealistă. În această perioadă se pune accent pe atributele obiective

Conştientizarea sinelui şi a altora. Când ştie un copil că piciorul care se mişcă este al său, fiind conştienţi în acelaşi timp că mâna care îi atinge piciorul nu îi aparţine? Consecinţa conştientizării tot mai accentuate de către copii a identităţii lor poate fi mai degrabă conştientizarea naturii separate şi distincte a altora. Cu alte cuvinte, pe măsură ce devenim mai conştienţi de noi, ar trebui să devenim mai conştienţi şi de alţii. Există unele dovezi că bebeluşii fac distincţie între ei şi alţii de la o vârstă foarte mică. De exemplu, copiii în vârstă de 4 luni reacţionau diferit la imaginile video în timp real reprezentând un adult care le imita comportamentul în comparaţie cu imagini live reprezentându-i pe ei. Comportamentele copiilor faţă de adultul care îi imita erau mai sociale, cu mai multe zâmbete şi priviri mai lungi. În plus, atunci când s-a făcut stop-cadru timp de un minut atât pe imaginea adultului, cât şi pe a copilului, copiii au încercat mai mult să comunice cu imaginea adultului, sugerând că recunosc faptul că altă persoană este un potenţial partener social. S-a remarcat această diferenţă atât la copii de 4 luni, cât şi la cei de 9 luni (Rochat şi Striano, 2002).

Alte dovezi ale dezvoltării aprecierii de către copii a existenţei şi individualităţii altor persoane au survenit ca urmare a unuia dintre primele jocuri, numit *imitaţie sincronică*: copii aflaţi în etapa preverbală se joacă cu jucării asemănătoare într-un mod similar (Neilsen şi Dissanayake, 2004). De exemplu, un copil poate lovi cu o lingură, urmat de alt copil care loveşte cu lingura, pattern pe

Trimiteri la alte capitole

„Aici, aflaţi despre dezvoltarea conştientizării identităţii proprii şi a altor persoane. În capitolul 15, veţi afla mai multe despre interacţiunile copiilor la vârste foarte mici.

Tabelul 12.1. ***Autodescrierile copiilor în trei etape de vârstă***

Etapa de vârstă	Etapa piagetiană	Accentul pe autodescriere	Exemple
Copilăria mică	Preoperaţională	Caracteristici fizice, obiecte posedate, preferinţe	„Am pistrui.” „Pisica mea este albă.” „Îmi place pizza.”
Etapa şcolară	Operaţii concrete	Trăsături comportamentale şi capacităţi, emoţii, apartenenţă la o categorie	„Cânt bine.” „Sunt un copil fericit.” „Sunt majoretă.”
Adolescenţa	Operaţii formale	Atitudini, atribute ale personalităţii (uneori opuse sau asociate cu diferite roluri), convingeri	„Sunt un patriot.” „Pot fi convingător.” „Nu mă dau bătut.” „Sunt de acord cu controlul armelor.”

Dar este incorectă presupunerea pe care au făcut-o unii psihologi că un copil de 4 ani poate înţelege anumite caracteristici personale particulare, dar nu şi trăsături mai generale - de exemplu, a fi dezordonat sau mâncăcios ? Autodescrierea pe care o oferă un copil mic pare să depindă foarte mult de modul în care sunt cerute informaţiile respective. Copiii dau răspunsuri mai generale atunci când întrebările sunt structurate astfel încât să încurajeze generalitatea („Spune-mi cum te înţelegi la şcoală cu prietenii tăi”) decât atunci când vizează informaţii mai specifice („Povesteşte-mi ce ai făcut la şcoală astăzi cu prietenii tăi”) (Harter, 1999, 2003). Atunci când încercăm să aflăm informaţii de la copii, nu trebuie să uităm că răspunsurile copiilor reflectă adesea în egală măsură atât întrebarea în sine, cât şi modul în care este pusă.

În etapa şcolară, autodescrierile se schimbă în mai multe moduri, reflectând trecerea la capacităţile operaţionale concrete (Harter, 2003). [illegible]

atribute separate (bun la căţărări, sărituri, alergat) într-o categorie generală („Sunt un bun atlet”). Acurateţea informaţiilor oferite de copii creşte în această perioadă, deşi în general ei continuă să pună accent mai degrabă pe caracteristicile lor pozitive decât pe cele negative (Butler, 2005 ; Ruble şi Dweck, 1995).

în etapa ulterioară a copilăriei, descrierile se pot baza pe comparaţii sociale cu alte persoane, pe măsură ce copiii îşi evaluează abilităţile ori talentele faţă de cele ale prietenilor sau colegilor („Sunt cel mai bun roller de pe strada mea”) (Boulton, 2005 ; Spinath şi Spinath, 2005). De asemenea, copiii pot include şi atribute opuse („Sunt bun la citire, dar nu sunt bun la matematică”) în descrierile lor. Tendinţa pe care o aveau până acum de a pune accent pe atributele pozitive face loc unor autoevaluări negative mai intense şi unor sentimente mai generale (Harter, 2003).

La începutul adolescenţei, autodescrierile lor continuă să se schimbe (Harter, 2003 ; Harter, Whitesell şi Junkin, 1998). Copilul care face operaţiuni formale gândeşte şi se autodescrie în termeni mai abstracţi şi ipotetici. în loc să se axeze pe caracteristicile fizice şi pe obiectele posedate (ca în copilăria mică) sau pe trăsăturile de comportament şi pe capacităţi (ca în celelalte etape ale copilăriei), adolescentul este preocupat de atitudini („Urăsc chimia”), trăsături de personalitate („Sunt curios”) şi convingeri implicând situaţii ipotetice („în cazul în care cunosc o persoană ce are o părere diferită despre un anumit lucru, încerc să fiu tolerant”) (Elliott şi Dweck, 2005 ; Watt, 2004).

Comportament fals
Comportare într-un mod care este intenţionat diferit de felul cum s-ar purta cineva conform felului său real de a fi.

tot parcursul adolescenţei şi al vârstei

La mijlocul adolescenţei, şinele adoptă de obicei mai multe roluri diferite. De exemplu, adolescenţii dau răspunsuri diferite atunci când li se cere să se descrie în clasă, acasă şi împreună cu prietenii. Uneori aceste diferenţe implică atribute opuse sau contrastante - de exemplu, sunt timizi în clasă, dar deschişi cu prietenii. Pentru prima dată, autodescrierile conflictuale pot genera sentimente de confuzie şi suferinţă (Harter, 2003 ; Harter şi Whitsell, 2002).

Teme de gândire şi de discuţie ***Sunteţi conştient că manifestaţi compor-tamente false? în ce contexte? Care sunt principalele contraste dintre sinele dumneavoastră ideal şi cel real?***

j J ^ _ Obiectivul de învăţare 12.2: *trasarea dezvoltării*
(**erificaţi-vă cunoştinţele..**, *autocunoaşterii din primele luni de viaţă, identificând procesele prin care au loc schimbări în sistemul sinelui.*

1. Cum vă daţi seama când îşi descoperă un copil şinele ca entitate separată, caracterizată de activism personal ?
2. Cum se schimbă în timp autorecunoaşterea în relaţie cu recunoaşterea altor persoane ?

Autocontrolul

Obiectivul de învăţare 12.3
Analizaţi mecanismele şi procesele prin care copiii îşi dezvoltă autocontrolul.

Unii părinţi afirmă că uneori pot „vedea” cum funcţionează mintea copiilor lor când încearcă să decidă dacă să urmeze un anumit curs al acţiunii. De exemplu, merită să ia biscuitul sau jucăria ori să facă încă un pas, indiferent dacă nuştiu sigur ce efort ar putea implica ? Copiii mici par că încearcă să se oprească, dar, odată cele-a trecutprin cap săfacă un anumit lucru, se comportă ca atare. Cum reuşeşte şinelesă reglezeori să controleze comportamentul copiilor ?*Autocontrolul* se referă lanumeroasele procese prin care oamenii îşi controleazăsau îşi reglează comportamentele, stările şi sentimentele, fiind un element important în construirea sinelui (Rueda, Posner şi Rothbart, 2005). în plus, autocontrolul este fundamentul modului în care pot oamenii să funcţioneze în societăţi şi să utilizeze socializarea (Baumeister şi Vohs, 2004).

Teme de gândire şi de discuţie
De ce am fi „giruete” în absenţa autocontrolului? Cum manifestă alte specii autocontrol în comportamentele lor?

Autoreglarea este un aspect crucial al dezvoltării umane. în cazul în care copiii nu ar învăţa să îşi controleze comportamentul - să evite ceea ce trebuie să evite, să aştepte ceea ce nu pot primi imediat, să modifice strategiile care nu funcţionează -, ar fi în mod constant la discreţia schimbărilor care au

adapteze Ia limitele impuse de adulţi. „Teribila vârstă de 2 ani”, de exemplu, este considerată adesea o perioadă în care copilul încalcă în mod constant limitele, regulile şi graniţele impuse de adulţi. Copiii încep să testeze ideea că sunt indivizi cu un oarecare grad de control asupra lumii în care trăiesc. Adulţii care abordează aceste încercări de control ca o parte normală a dezvoltării copilului îl pot ajuta să dobândească autocontrolul. Asigurându-le contexte în care copiii pot face ceea ce vor, părinţii evită conflictele care nu sunt necesare în perioada în care copilul îşi dezvoltă autocontrolul.

în primele luni de viaţă, autoreglarea implică de obicei procese biologice involuntare (Rothbart şi Posner, 1985 ; Stifter şi Braungart, 1995). De exemplu, copiii strâng pleoapele din reflex ca reacţie la lumina puternică. Chiar şi copiii foarte mici controlează stimularea senzorială întorcând capul sau adormind atunci când stimulii din partea adulţilor sau din mediu devin copleşitori. Astfel de reacţii îndeplinesc funcţii normative importante, dar nu există dovezi că bebeluşii care le manifestă sunt conştienţi la nivel cognitiv de ceea ce se întâmplă.

Până când împlinesc 2 ani, copiii dezvoltă multe comportamente voluntare şi pot acţiona asupra mediilor lor în mod intenţionat. Copiii acţionează pentru a realiza diferite lucruri sau pentru a produce diverse rezultate, ca, de exemplu, atunci când apucă jucăria cu care vor să se joace sau dărâmă un turnuleţ de cuburi ca să vadă cum cad pe podea, însă, în această etapă, capacitatea copilului de a-şi monitoriza comportamentele şi de a le adapta în funcţie de necesităţi este încă limitată (Huichang, Junii şi Hongxue, 2005).

în al treilea an de viaţă, majoritatea copiilor încep să îşi regleze în mod consecvent activităţile pentru a produce anumite rezultate. Ei sunt atenţi la standardele simple stabilite de alţii sau de ei înşişi şi îşi monitorizează activităţile în raport cu aceste standarde. De exemplu, un copil care face un tort din nisip poate încerca mai multe combinaţii de noroi, apă, beţişoare şi iarbă, până când îi iese aşa cum trebuie. Pe măsură ce copii

Complianţa
Capacitatea copilului de a se conforma cererilor sau de a adopta standardele de comportament ale adulţilor care îl îngrijesc.

Tipurile de situaţii în care părinţii se aşteaptă la complianţă variază foarte mult. De exemplu, uneori ei doresc ca copiii lor să se abţină de la a face un anumit lucru – de exemplu, să nu se joace la priză, să nu o întrerupă pe mami când vorbeşte la telefon, să nu iasă în stradă. Pentru a satisface aceste cereri, copiii trebuie să fie capabili să îşi inhibe un comportament. în alte situaţii, părinţii vor ca ei să se comporte într-un anumit fel – de exemplu, să se spele pe dinţi, să spună „mulţumesc" şi să îi ajute la treburile casnice (Lagattuta, 2005).

Pentru a studia dezvoltarea complianţei, cercetătorii analizează comportamentul copiilor în ambele tipuri de situaţii (numite situaţii de tip „Nu face" şi „Fă"). De exemplu, Grazyna Kochanska şi colaboratorii săi (Kochanska, Coy şi Murray, 2001) au urmărit longitudinal un grup de copii de la puţin timp după naştere până la vârsta de 4 ani. Complianţa în situaţiile de tip „Nu face" a crescut spectaculos în al doilea an de viaţă. La 4 ani, copiii se conformau interdicţiilor formulate de părinţi aproape 80% din timp. Dimpotrivă, complianţa în situaţiile de tip „Fă" era mult mai greu de realizat.

Complianţă angajată
Comportament compliant ce rezultă în urma internalizării de către copil a instrucţiunilor date de un adult; generează emoţii pozitive.

Calitatea complianţei copiilor era diferită în cele două contexte. în situaţiile de tip „Nu face", copiii se conformau de bunăvoie, ceea ce Kochanska a numit complianţă angajată. Aceasta descrie comportamentul copiilor atunci când adoptă obiectivele adultului care are grijă de ei şi îi urmează instrucţiunile într-un mod autoreglat (de exemplu, spunând : „Nu, nu ! Nu atinge !"). Complianţa în situaţiile de tip „Fă", în schimb, era mai puţin probabilă şi adesea manifestată în silă. în cazul acestui tip de complianţă, numită complianţă situaţională, copiii în esenţă cooperează ca urmare

Complianţă situaţională
Ascultare ce rezultă din conştientizarea de către un copil a voinţei unui adult într-o anumită situaţie şi nu reflectă schimbări comportamentale de durată.

Trimiteri la alte capitole
Aici, aflaţi despre dezvoltarea complianţei în copilărie. în capitolul 16, veţi afla mai multe despre modul cum diferite stiluri de parenting determină diferite tipuri de complianţă la copii.

De asemenea, există diferenţe între indivizi în ceea ce priveşte uşurinţa cu care părinţii şi copiii manifestă complianţă. Unii copii sunt dornici să se conformeze cererilor oricărui adult care are grijă de ei, în timp ce alţii îl ascultă bucuroşi pe un părinte, însă nu şi pe celălalt. în cazul altor copii, realizarea complianţei este foarte dificilă, indiferent cine altcineva mai este implicat în interacţiune. Ce factori ar putea sta la baza acestor diferenţe între indivizi ?

Unul dintre factorii care au un rol poate fi temperamentul copiilor. După cum aţi aflat, nu toţi copiii sunt la fel de temători şi de capabili să îşi regleze comportamentul (control inhibitor). Conform cercetătorilor, copiii care sunt mai precauţi sau mai capabili să îşi inhibe o reacţie dominantă tind să fie mai complianţi (Kochanska, Friesenborg, Lange şi Martel, 2004 ; Murray şi Kochonska, 2002 ; Rothbart şi Hwang, 2005). Un alt factor este calitatea relaţiei dintre părinte şi copil. Căldura părintească şi exprimarea pozitivă sunt asociate cu niveluri mai înalte de autocontrol la copiii mici şi la adolescenţi (Eisenberg, Zhou, Spinrad *et al.*, 2005 ; Huichang, Junli şi Hongxue, 2005). După cum veţi vedea în capitolul 16, practicile de parenting autoritare sunt asociate cu niveluri mai înalte şi o dezvoltare mai timpurie a autocontrolului, iar cele severe cu niveluri mai scăzute de autocontrol (Zhou, Eisenberg, Wang şi Reiser, 2004).

Copiii tind cel mai mult să fie complianţi în diade marcate de o dispoziţie bună în care fiecare partener este receptiv la nevoile şi dorinţele celuilalt (Kochanska, 2002). Mamele din cadrul diadelor cu o orientare receptivă la nevoile celuilalt sunt receptive şi la semnalele cu privire la nevoile lor, semnele de supărare, solicitarea atenţiei şi desconfortul social pe care le exprimă copiii lor (Kochanska, 1997 ; Kochanska, Aksan şi Knaack, 2004). în al doilea an de viaţă, copiii ale căror mame au fost receptive la nevoile lor când erau mai mici tind să adopte o atitudine similară - sau ceea ce Kochanska numeşte *atitudine receptivă* - faţă de dorinţele mamei. Copiii cu o atitudine receptivă adoptă bucuroşi obiectivele mamei şi se conformează de bunăvoie cererilor sale. Conform lui Kochanska, o atitudine receptivă este o etapă intermediară între simpla cooperare şi internalizarea reală a valorilor şi standardelor părinţilor.

Studiile relaţiilor mamă-copil din Japonia susţin modelul complianţei elaborat de Kochanska. După cum am văzut, în Japonia relaţia mamă-copil este neobişnuit de apropiată, iar mamele sunt extrem de receptive (chiar indulgente, după părerea multor occidentali) la nevoile copiilor. Părinţii japonezi încearcă să evite confruntările şi conflictele directe cu copiii lor, rareori îi ceartă în mod direct şi adesea renunţă atunci când copiii nu vor să facă ceea ce le cer (Bornstein şi Cote, 2004; Cote şi Bornstein, 2004). Deşi a le acorda copiilor o libertate atât de mare ar putea părea că va face din ei nişte mici tirani mofturoşi, în realitate copiii japonezi le cer mai puţine lucruri părinţilor, le dau mai puţine ordine şi este mai puţin probabil să afirme că nu vor să asculte (Caudill şi Schooler, 1973). Despre „teribila vârstă de 2 ani", un fenomen pe care părinţii americani sunt

Părinţii americani, în schimb, încearcă să îi *convingă* pe copii să se conformeze cererilor lor (Fogel *et al.*, 1992). Pentru a-i convinge, părinţii americani sunt obligaţi adesea să recurgă la afirmarea puterii sau să facă apel la autoritatea părintească. Afirmarea puterii implică diferite comportamente : copiilor li se iau jucăriile, li se dă câte o palmă la fund sau li se adresează ameninţări verbale. Deşi afirmarea puterii este eficientă pe termen scurt (de exemplu, un copil care este plesnit când atinge o jucărie atrăgătoare probabil va înceta imediat), are mai puţine şanse decât alte tehnici de parenting să promoveze internalizarea valorilor şi standardelor.

Fără îndoială, există multe motive care justifică adoptarea de către părinţii japonezi şi americani a unor abordări atât de diferite faţă de socializare şi autocontrol. Cu toate acestea, un număr de teoreticieni afirmă că abordarea americană este o consecinţă firească a accentului cultural pus pe autonomie şi independenţă (Bornstein şi Cote, 2004; Fogel *et al.,* 1992; Rogoff, 2003 ; Rothbaum *et al.,* 2000). Părinţii americani încep să îşi încurajeze copiii să îşi exprime dorinţele de la o vârstă foarte mică. Ca rezultat, copiii mici şi preşcolarii au adesea păreri personale despre diferite chestiuni, inclusiv dacă indicaţiile şi cererile părinţilor sunt rezonabile! Abordarea japoneză, dimpotrivă, poate reflecta un accent cultural mai mare pe interdependenţă şi armonie interpersonală.

Tehnica jucăriei interzise
Procedură experimentală de studiere a rezistenţei copiilor la tentaţii în care copilul este lăsat singur cu o jucărie atrăgătoare şi i se spune să nu se joace cu ea.

Amânarea recompensei

Pe măsură ce copiii cresc şi petrec mai mult timp nefiind direct supravegheaţi de adulţi, ei învaţă să îşi inhibe complet comportamentele interzise şi să amâne recompensarea prin comportamente care ar putea fi mai adecvate într-un moment ulterior. Iar copiii îşi inhibă comportamentul şi amână recompensarea chiar şi atunci când nu îi vede nimeni. Cum se dezvoltă acest tip de autocontrol ?

O metodă comună de studiere a

De[illegible] s-a arătat că există mai mulţi factori care influenţează capacitatea copiilor de a amâna recompensa (Mischel, 2003 ; Mischel şi Ayduk, 2002 ; Putnam, Spritz şi Stifter, 2002).

Capacitatea de a amâna recompensa a diferit la copiii care, în timp ce aşteptau o recompensă mai bună, au fost îndemnaţi să rostească o afirmaţie relevantă („Aştept bezelele"), una irelevantă („Unu, doi, trei") sau nici una. Ambele tipuri de afirmaţii care trebuiau rostite au mărit timpul de aşteptare la copiii mai mici, cu toate acestea, doar afirmaţiile relevante le-au fost de ajutor copiilor mai mari (Karniol şi Miller, 1981). Astfel, copiii au avut mai mult succes atunci când au folosit strategii care să îi ajute să aştepte.

O altă metodă ce îi ajută pe copii să amâne recompensa este diminuarea sau distragerea atenţiei pe care o acordă obiectului ce îi tentează (recompensa mai mică, dar pe care o pot primi imediat) (Peake, Hebl şi Mischel, 2002 ; Qiaoyan şi Fengqiang, 2005). Atunci când obiectul nu se află în raza lor vizuală, de exemplu, copiii aşteaptă mult mai mult. La fel se întâmplă şi atunci când, în timp ce aşteaptă, se joacă cu o jucărie sau se implică în altă activitate amuzantă. Chiar dacă se gândesc la obiectul care îi tentează, copiii aşteaptă mai mult dacă sunt instruiţi să se gândească la proprietăţile sale obiective (să spunem, forma sau culoarea unei tablete de ciocolată), şi nu la proprietăţile sale apetisante (mirosul sau gustul tabletei de ciocolată).

Pe măsură ce copiii cresc, înţeleg mai bine aceste strategii axate pe distragerea atenţiei şi pe amânare (Lizhu *et al.*, 2005 ; Mischel şi Ayduk, 2004 ; Yang şi Yu, 2002). De exemplu, atunci când li se descriu diferite tehnici de aşteptare şi li se cere să le aleagă pe cele care ar funcţiona cel mai bine, preşcolarii arată că nu prea ştiu ce tehnici ar fi cele mai eficiente [illegible] să [illegible] a demonstrea[illegible] înţelegere impresio[illegible] a [illegible] majoritatea c[illegible] să ştie că distrager[illegible] compensă şi alte form[illegible] gere sunt metode [illegible] compensa (Mischel şi [illegible] 04 ; Yates, Yates şi [illegible]

Utiliza[illegible] ategiilor de distrage[illegible] poate fi asociată [illegible] amâna recompensa. [illegible] or studii, copiii mi[illegible] şi distragă atenţia pe[illegible] faţă unei perioade [illegible] vârsta de 5 ani [illegible] mult timp recompe[illegible] copii c[illegible] apacitate timpurie[illegible], 20[illegible] şi modul în care [illegible] area [illegible] ilor de comporta[illegible] amânării recompe[illegible] ame. Cel mai mar[illegible] i a fost observat la copiii care, la vârste mai mici, se distanţaseră de mama ce îi controla sau se implicaseră în interacţiuni cu mama dacă nu îi controla. Deloc surprinzător, capacitatea de amânare a recompensei a fost asociată cu competenţa socială a copiilor. Cei ce reacţionează impulsiv au adesea probleme în interacţiunile lor ocazionale cu alţi copii, în parte deoarece nu

Dar conţinutul îndemnului nu a contat: afirmaţiile relevante şi cele irelevante au fost la fel de eficiente. În cazul copiilor mai mari, conţinutul îndemnului a contat, afirmaţia relevantă dovedindu-se a fi mai eficientă (Hartig şi Kanfer, 1973).

S-a demonstrat că şi alţi factori influenţează comportamentul copiilor în situaţii de tip jucăria interzisă (Putnam, Spritz şi Stifter, 2002). De exemplu, pe de o parte, dacă văd că un adult încalcă regula şi se joacă cu acel obiect, copiii tind mai mult să facă la fel (Grusec *et al.*, 1979). Pe de altă parte, dacă li se oferă copiilor un motiv raţional pentru care să respecte interdicţia („Nu atinge jucăria, este fragilă şi s-ar putea strica"), creşte probabilitatea ca ei să reziste (Parke, 1977); la fel se întâmplă şi dacă ei sunt învăţaţi să îşi dezvolte singuri planuri sau strategii pentru a face faţă tentaţiei (Patterson, 1982; Yang şi Yu, 2002).

Spre deosebire de comportamentele care sunt interzise în mod explicit, unele nu trebuie decât să fie amânate până la un moment sau un loc mai potrivit ori până este interzis un obiectiv mai râvnit. Această situaţie este similară cu multe

Tehnica amânării recompensei
Procedură experimentală de studiere a capacităţii copiilor de a amâna o recompensă mai mică, dar imediată pentru a obţine una mai mare, dar disponibilă mai târziu.



În ce mod vârsta acestui copil îi va afecta capacitatea de a rezista tentaţiei ? Capacitatea de a amâna recompensa pare să fie o trăsătură de personalitate care rămâne stabilă în timp. Ce strategii îi ajută pe copii să îşi dezvolte autocontrolul când se folosesc tehnica amânării recompensei şi cea a jucăriei interzise ? (© by Ozan Kilic/flickr.com)

au fo[...]ut să compl[...] chesti[...]n trei domen[...] abilită[...] faţă stresu[...] rezult[...]narea recom[...] exista[...]i buni în fiec[...] dintre[...]de mai mult î[...] proce[...]ră, se înţeleg[...] mai bi[...]i mai increz[...] mai i[...]nel şi Peake, 1990).

Astfel, capacitatea timpurie a unui copil de a amâna recompensa poate fi un predictor pe termen lung al succesului şi fericirii acelui copil (Bembenutty şi Karabenick, 2004; Spinrad, Stifter, Donelson-McCall şi Turner, 2004; Wolfort *et al.*, 2002).



Care este legătura dintre religiozitate şi dezvoltarea internalizării (conştiinţei) şi a complianţei angajate la copii? Ce alţi factori sociali şi culturali favorizează dezvoltarea autoreglării la copii ?

De ce [...] importantă [...] conştiinţei în [...] copilului?

când ea îşi îndreaptă privirea în altă parte ca să şi-l aleagă pe cel pe care îl vrea. Un alt copil se poate abţine totuşi, crezând că nu este bine să ia biscuitul fără să ceară voie.

Dezvoltarea complianţei angajate la copii este asociată cu internalizarea valorilor şi regulilor părinţilor şi ale societăţii (Kochanska, 2002). Dimpotrivă, complianţa situaţională depinde de controlul adultului. Complianţa angajată şi cea situaţională încep să se dezvolte în primele luni de viaţă şi se accentuează odată cu vârsta (Forman, Akson şi Kochanska, 2004). Complianţa angajată este asociată şi cu comportamentele de parenting autoritar (Kochanska şi Akson, 2004; Kochanska *et al.,* 2005). Există o probabilitate mai mare ca adulţii care cultivă un pattern de interacţiune caldă, receptivă să cultive dezvoltarea internalizării şi a complianţei angajate la copiii lor, precum şi a moralei şi a unui sistem de valori (Royal şi Baker, 2005). Apelul la ameninţări şi la forţă, dimpotrivă, este asociat negativ cu dezvoltarea internalizării şi complianţa angajată la copii.

Internalizare
Proces prin care indivizii - mai ales copiii - acceptă şi adoptă standardele de comportament ale unei societăţi.

Şi transmiterea religiozităţii, prin intermediul părinţilor şi al altor agenţi, precum biserica, ajută la dezvoltarea conştiinţei. Religiozitatea, definită drept gradul de implicare în organizaţii şi ritualuri religioase, este asociată cu o stimă de sine mai mare, un risc mai mic de consum de droguri şi de comportamente sexuale periculoase (Carothers *et al.*, 2005 ; King şi Furrow, 2004 ; Wills *et al.*, 2003). Totuşi, deşi implicarea religioasă este asociată cu mai puţine contacte sexuale, adolescenţii care sunt implicaţi religios şi activi sexual tind mai puţin să folosească metode de contracepţie recomandate de medici (McKay, 2003). Cel mai probabil,

Internalizarea şi dezvoltarea conştiinţei

Atunci când profesorul nu este în clasă, ce îi împiedică pe copii să îşi facă de cap ? Ce îl împiedică pe Sam să smulgă din mâinile prietenului său jucăria pe care o vrea ? Ce determină dacă adolescentul se abţine sau nu de la comportamentele sexuale ? După cum am văzut, în general copiii învaţă să îşi regleze mai eficient comportamentele odată cu vârsta şi experienţa. Totuşi, deşi respectarea regulilor este importantă atunci când sunt prezente figurile de autoritate, a învăţa să ne comportăm şi să ne controlăm emoţiile atunci când nu sunt de faţă e poate şi mai important. Cum dobândim capacitatea de a ne

Conştiinţă
Standarde interne de conduită care sunt folosite pentru controlul propriului comportament şi care de obicei creează disconfort atunci când sunt încălcate.

controlează expunerea la idei noi este asociată cu importanţa pe care o acordă ei valorilor. Părinţii utilizează mai multe strategii de control pentru a apăra valorile care sunt cele mai importante pentru ei. în unele situaţii, comportamentele de control pot crea şi conflicte în relaţia părinte-copil.

Obiectivul de învăţare 12.3 : *analiza mecanismelor* **\ţ . . „ ....**
""
şi proceselor prin care copiii îşi dezvoltă autocontrolul. ' erificaţi-vă cunoştinţele...

1. Menţionaţi două tendinţe generale în dezvoltarea autoreglării.
2. Cum învaţă copiii diferite tipuri de complianţă?
3. Ce putem afla despre autocontrol din experimentele care folosesc tehnica jucăriei interzise şi cea a amânării recompensei?
4. Prin ce procese îşi dezvoltă copiii conştiinţa?

Autoevaluarea şi stima de sine

Obiectivul de învăţare 12.4
Descrieţi dezvoltarea stimei de sine şi modalităţile de a o măsura.

Pe măsură ce copiii cresc, nu doar ajung să ştie mai multe despre ei înşişi, ci încep şi să evalueze aceste informaţii. înscrierea la şcoală şi calitatea de membri ai unor echipe sau cluburi sportive îi încurajează pe copii să se

înţelegerea şi măsurarea stimei de sine

Stimă de sine sau respect de sine
Evaluare pe care şi-o face o persoană şi reacţiile afective faţă de această evaluare.

Opiniile evaluative pe care le dezvoltă copiii despre sine au fost numite stimă de sine sau respect de sine (Harter şi Whitsell, 2003). Se presupune că stima de sine include nu doar judecăţile cognitive ale copiilor despre capacităţile lor, ci şi reacţiile lor afective (mândrie, ruşine şi aşa mai departe) faţă de aceste autoevaluări. Cu alte cuvinte, nu este vorba doar despre modul în care un copil efectuează o sarcină importantă, ci şi ce sentimente are faţă de aceasta.

Sine-oglindă
Concepţie despre sine bazată pe modul în care individul crede că îl văd alţii.

Această idee nu este nouă. Două perspective tradiţionale asupra stimei de sine se

în diferitele domenii. De exemplu, Susan Harter a dezvoltat un set de instrumente foarte populare de măsurare a stimei de sine în diferite etape de dezvoltare. Fiecare instrument măsoară autoevaluările în anumite domenii, precum şi respectul de sine general. *Self-Perception Profile for Children* (*Profilul autoperceput pentru copii*) (Harter, 1985b; Van den Bergh şi de Rycke, 2003), creat pentru copii de 8 ani şi mai mari, evaluează opiniile copiilor despre [illegible] autoevaluările lor în cinci domenii distincte : competenţa şcolară, cea sportivă, acceptarea socială, comportamentul şi aspectul fizic. Trei domenii suplimentare - prieteniile intense, romantismul şi competenţele profesionale - sunt incluse în variante similare pentru adolescenţi (Harter, 1988b; Shirk, Burwell şi Harter, 2003 ; Winstok şi Enosh, 2004). Există şi versiuni care pot fi utilizate în cazul studenţilor şi adulţilor, care includ un număr şi mai mare de domenii (Harter, 1999; McAuley *et al.,* 2005).

Fiecare item al chestionarului prezintă două afirmaţii care au legătură între ele, una descriind un copil competent şi cealaltă unul mai puţin competent. Copilul care completează chestionarul alege afirmaţia care îl descrie cel mai bine pe el însuşi, iar apoi bifează căsuţa ce indică dacă afirmaţia este „cu adevărat valabilă în cazul meu” sau „oarecum valabilă în cazul meu”.

Copiii răspund la şase itemi din fiecare dintre cele şase domenii, iar scorurile pe care le obţin sunt folosite pentru a construi un profil al stimei lor de sine. Rezultatele îi permit cercetătorului să observe atât respectul de sine global, cât şi diferenţele de la un domeniu la altul. Ar trebui menţionat faptul că persoana care aplică testul nu poate pur şi simplu să adune scorurile obţinute de un individ pentru fiecare domeniu pentru a obţine un punctaj al respectului de sine global. Scorul „global” reflectă răspunsurile pe scala sa separată. Pe deasupra, scorul global este prezis în mod imperfect de răspunsurile de pe celelalte scale.

Pentru a evalua sinele-oglindă, Harter a construit itemi suplimentari care le cereau copiilor să evalueze sentimentele pe care credeau că le au alţi oameni faţă de ei. Conform acestui model, copiii care credeau că alţii au mult respect pentru ei şi-au acordat scoruri înalte la itemii de pe scala respectului de sine. Pentru a analiza perspectiva asupra sinelui bazată pe competenţe, le-a cerut copiilor să evalueze cât de important era fiecare domeniu pentru ei. Confirmând acest model, copiii ce s-au evaluat drept foarte competenţi în domeniile pe care le considerau importante aveau şi scoruri înalte la respectul de sine (Alves-Martins *et al.*, 2002 ; Harter, 1986). În urma cercetării sale, Harter a conchis că sentimentul stimei de sine la copiii mai mari se bazează atât pe modul în care cred că îi evaluează alţii, cât şi pe felul cum se evaluează singuri (Harter, 2003; Harter şi Whitsell, 2003 ; Lyon, Rainey şi Bullock, 2002).

Preşcolarii se deosebesc de alţi copii în ceea ce priveşte nivelurile înţelegerii de sine, autodescrierile şi dezvoltarea cognitivă generală. Măsurarea conceptelor lor de sine implică astfel o provocare unică. Pentru copiii mai mici, de 4-7 ani, Harter a modificat *Self-Perception Profile*

Perspectivă asupra sinelui bazată pe competenţe

Autoevaluare ce include atât ceea ce i-ar plăcea cuiva să realizeze, cât şi încrederea sa că poate realiza acel lucru.

<=>Trimiteri la alte capitole

În capitolul 11, aţi aflat despre modul în care calitatea ataşamentului poate influenţa mai târziu dezvoltarea socială şi emoţională, inclusiv stima de sine. Aici, aflaţi mai multe despre dezvoltarea şi măsurarea stimei de sine în copilărie.

Conform perspectivei asupra sinelui bazate pe competenţe (James, 1892), nivelul stimei de sine [illegible] între valoarea [illegible] şi [illegible] ***con-ştientizarea propriilor capacităţi*** (Cervone, Mor şi Orom, 2004 ; Madduz şi Gosselin, 2003).

Metodele de măsurare. Cea mai comună metodă de evaluare a stimei de sine la copii o constituie chestionarele. De obicei, astfel de instrumente le oferă copiilor o listă de întrebări menite să surprindă părerile pe care le au despre ei înşişi în diferite situaţii sau contexte (aşa cum sunt „De obicei eşti dispus să îţi oferi ajutorul atunci când un prieten are nevoie să îi faci o favoare?” şi „Crezi că ai înclinaţii artistice?”). Răspunsurile la aceste întrebări pot fi combinate şi analizate astfel încât să genereze un scor general ce reprezintă nivelul stimei de sine a copilului (Ghaderi, 2005 ; Zhen şi Yousuf, 2004).

Încercările de a surprinde stima de sine doar cu ajutorul unui scor s-au lovit totuşi de aceleaşi probleme ca şi încercările de a descrie inteligenţa copiilor printr-un scor la un test IQ. În mod intuitiv, pare improbabil ca un copil să se evalueze la fel în toate domeniile - şcoală, aspect fizic, activităţi sportive şi aşa mai departe. Iar cercetările au demonstrat că evaluările din diferite domenii adesea nu sunt consecvente (Marsh şi Ayotte, 2003 ; Marsh, Ellis şi Craven, 2005).

Aşadar, cum ar trebui să conceptualizăm stima de sine ? Chiar şi în cazul copiilor, stima de sine pare să aibă mai multe dimensiuni şi depinde de informaţiile evaluative la care au acces, precum şi de capacitatea lor de a utiliza aceste informaţii. Pe la 7-8 ani, copiii din culturile occidentale adesea şi-au format deja cel puţin patru aspecte generale ale stimei de

Scala ilustrată a iui Harter a fost folosită frecvent pentru a măsura autoevaluările copiilor în cadrul programelor de educaţie pentru copii mici şi al celor de intervenţie Cercetări recente au ridicat întrebări despre validitatea şi aplicabilitatea instrumentului de evaluare, dar testarea unei versiuni revizuite a scalei pentru adolescenţi în cadrul unu: studiu norvegian i-a confirmat validitatea generală şi gradul mai mare de fidelitate (Wichstrom, 1995). Studii efectuate în 1999 şi în 2000 au descoperit că ***Self-Perceptior. Profile for Children*** avea o validitate transculturală şi fidelitate în aplicarea sa, de exemplu, în cazul copiilor arabi din Emiratele Arabe Unite, ca şi al copiilor belgieni care vorbeat olandeza (Eapen şi Naqoi, 2000; Van Den Bergh şi Marcoen, 1999). Alţi cercetători ai; afirmat că instrumentul nu este adecvat din punctul de vedere al dezvoltării pentru copii; preşcolari şi că poate să nu fie potrivit pentru a fi aplicat unor populaţii minoritare, cum sunt copiii incluşi în programele Head Start din mediul urban (Billows, 2002 ; Fantuzzo ***et al.***, 1996).

Self-Description Questionnaire *elaborat de Marsh.* Un alt instrument important de măsurare a sinelui este ***Self-Description Questionnaire*** (***Chestionarul de autodescriere i.*** dezvoltat de Herbert Marsh şi colaboratorii săi (Marsh, Barnes şi Cairns, 1984 ; Marsh. Ellis ***et al.***, 2005). Acest instrument se bazează pe convingerea că indivizii îşi dezvoltă un concept de sine multidimensional şi ierarhizat. Diferite versiuni au fost elaborate pentru preadolescenţi, adolescenţi şi tineri (Byme, 1996; Guerin, Marsh şi Famose, 2004: Marsh, Parada şi Ayotte, 2004), precum şi pentru preşcolari (Marsh, Ellis şi Craven, 20021.

Noua versiune a chestionarului pentru copii de 4-5 ani foloseşte o procedură de tip interviu în care copilului i se pune mai întâi o întrebare ce necesită un răspuns de tip „da” sau „nu”, ca în exemplul următor:

- Poţi alerga repede ?
- îţi place cum arăţi ?
- Ai mulţi prieteni ?
- Părinţii îţi zâmbesc mult ?



începutul adolescenţei este o perioadă de autoconştientizare accentuată şi adesea stimă de sine mai scăzută. Ce factori se consideră că sunt responsabili de această schimbare ? în ce mod tendinţa

Evoluţia stimei de sine pe parcursul dezvoltării

Evoluţia stimei de sine pe parcursul dezvoltării este relativ consecventă. Stima de sine se schimbă pe măsură ce copiii se maturizează din punct de vedere cognitiv şi experimentează lumea care îi înconjoară. Deşi copiii foarte mici pot să nu aibă un sentiment prea bine dezvoltat al respectului de sine global, scorurile la stima de sine a preşcolarilor şi a copiilor de grădiniţă sunt în general mari. Stima de sine scade puţin în primii ani de şcoală. In etapele ulterioare ale copilăriei, scorurile stimei de sine sunt în general stabile, poate cu o uşoară tendinţă de îmbunătăţire (Rhodes *et al.,* 2004). Dar intrarea în adolescenţă ridică adesea probleme. Mulţi cercetători au descoperit că, pe la 11-12 ani, scorurile la stima de sine scad dramatic, doar pentru a creşte din nou în anii următori (Birndorf, Ryan, Aninger şi Aten, 2005; Harter şi Whitsell, 2002). Au fost formulate mai multe explicaţii ale diminuării stimei de sine la începutul adolescenţei. Printre ele se numără stresul tranziţiilor şcolare şi gradul mai mare de autoconştientizare.

Un factor ce poate juca un rol în diminuarea temporară a stimei de sine este nivelul de autoconştientizare al copilului sau importanţa pe care o acordă părerilor altora (Baumeister şi Twenge, 2003). Teoreticienii dezvoltării cognitive sugerează că această tendinţă se accentuează odată cu apariţia capacităţilor de a face operaţii formale. în această etapă, copiii învaţă atât de bine să privească din punctul de vedere al altora, încât încep să fie preocupaţi de ceea ce cred alţi oameni despre felul cum arată şi cum se comportă ei şi aşa mai departe (Bell şi Bromnick, 2003). Accentuarea autoconştientizării conduce la o autoevaluare mai critică, care, la rândul său, determină

Autoconştientizare
Importanţă acordată de cineva părerilor pe care le au alţii despre el.

^Trimiteri la alte capitole
În capitolul 7, aţi aflat despre etapa operaţilor formale, descrisă de Piaget, din cadrul dezvoltării cognitive. Aici, aflaţi cum poate afecta această etapă autoconştientizarea şi stima de sine la

Diferenţele de gen la nivelul stimei de sine

Fetele şi băieţii manifestă unele diferenţe generale la evaluările stimei de sine. în cadrul aprecierilor autoevaluative în diferite domenii, băieţii manifestă o variabilitate mult mai redusă decât fetele de la un domeniu la altul (Birndorf *et al.*, 2005 ; Harter, 2003 ; Watt. 2004). Deşi fetele îşi evaluează de obicei comportamentul într-o lumină pozitivă, spre deosebire de băieţi, ele oferă mult mai multe evaluări negative ale aspectului lor fizic şi ale competenţei sportive. Aceste diferenţe de gen se menţin în culturi diferite şi de-a lungul dezvoltării, din clasele elementare până la colegiu. Se consideră că percepţiile fetelor asupra capacităţilor lor sportive decurg din accentul mai mare pus în mod tradiţional pe îndemânarea şi implicare băieţilor în diferite sporturi, pe când evaluările mai puţin favorabile ale aspectului lor fizic se crede că provin din accentul cultural mai mare pe aspectul fetelor şi din expectanţele mai limitate, dar nerealiste privind ceea ce constituie frumuseţea feminină.

^Trimiteri la alte capitole

Aici, aflaţi despre diferenţele de gen la nivelul stimei de sine. în capitolul 12, veţi afla mai multe despre impactul sexului asupra dezvoltării copiilor.

Teme de gândire şi de discuţie

Menţionaţi câteva exemple de efecte ale rolurilor şi experienţelor dumneavoastră specifice sexului

Competenţa şcolara

Competenţă şcolară sau concept de sine din punct de vedere şcolar
Aspect al stimei de sine care implică percepţiile copiilor vizavi de capacităţile lor şcolare.

Factorii care afectează stima de sine au for. investigaţi la clasă, mai ales percepţiile copiilor despre competenţa şcolară sau conceptul de sine din punct de vedere şcolar. înainte de a intra la şcoală, copiii nu au nici o bază pentru competenţa şcolară (Marsh, Ellis şi Craven, 2002).

Unii cercetători au analizat totuşi reacţia bebeluşilor şi a preşcolarilor la

atunci când se uită la părinţi, căutând aprobare, după ce pun nişte cuburi unul peste altul.
De asemenea, exprimă sentimente de plăcere atunci când au succes şi manifestă reacţii negative când eşuează. Până la 3 ani, majoritatea copiilor preferă să se implice în activităţi în care câştigă, nu în care pierd.

Competenţa şcolară a copiilor este în general mai bună la vârsta grădiniţei şi se diminuează constant cel puţin până la sfârşitul clasei a IV-a (Nurmi şi Aunola, 2005).
O cauză a acestui declin poate fi pur şi simplu faptul că un copil mai mare îşi dă seama că nu e frumos să se laude, evitând deci din ce în ce mai mult să îşi descrie capacităţile în termeni extrem de favorabili (Ruble şi Frey, 1987). Un alt factor poate fi rolul socializării. De exemplu, diferenţele de gen se dezvoltă în cazurile în care băieţii cred de obicei că se descurcă mai bine la matematică decât fetele, iar acestea consideră că sunt mai bune la engleză (Herbert şi Stipek, 2005 ; Watt, 2004).

^Trimiteri la alte capitole

In capitolul 9, aţi aflat despre influenţa expectanţelor profesorului asupra performanţei şcolare a copiilor. Aici, aflaţi mai multe despre rolul motivării în performanţa şcolară a copiilor.

Modelul motivaţional al ataşamentului elaborat de Dweck. Competenţa şcolară a copiilor se bazează mai ales pe rezultatele lor la învăţătură (Marsh, Trautwein, Ludtke, Koeller şi Baumert, 2005). Cei care se descurcă bine la şcoală tind să îşi dezvolte păreri bune despre competenţa lor, în timp ce elevii mai slabi tind să îşi dezvolte păreri proaste. Performanţele şcolare ale unui copil depind în parte de capacităţile sale academice şi în parte de cantitatea de efort şi de motivaţie de care dă dovadă.

Pe baza a mai mult de 20 de ani de cercetări, Carol Dweck şi colaboratorii săi au dezvoltat un model teoretic ce încearcă să explice rolul complex pe care îl joacă motivaţia în succesul şcolar al copiilor (Dweck, 1999, 2000; Ellis şi Dweck, 2005). Modelul se axează pe două patternuri de ***motivare a performantei*** care au fost observate atât la copiii de vârste mai mici, cât şi la cei mai mari şi care sunt reflectate de afectul, cogniţiile şi comportamentul lor.

Dimpotrivă, copiii care dezvoltă patternul orientat spre performanţă au convingeri opuse pe care le au de obicei copiii orientaţi spre performanţă. [illegible] depinde foarte mult de efortul depus, atunci experienţele de eşec nu [illegible] descurca mai bine data viitoare doar dacă depun mai mult efort. [illegible] pentru efortul lor tind mai mult să persevereze şi să [illegible] capacitatea lor.

Studiile au confirmat acest aspect al modelului. De exemplu, un studiu a descoperit că elevii de clasa a V-a care manifestă elemente ale patternului neajutorat (lipsa perseverenţei şi expectanţe scăzute de succes în viitor) în urma eşecului la o anumită sarcină tindeau mai mult să adopte ideea că nivelul inteligenţei este fix, pe când copiii orientaţi spre performanţă tindeau să creadă în perspectiva incrementală (Cain şi Dweck, 1995). La rezultate similare s-a ajuns şi în cazul copiilor mai mari şi al adulţilor (Oikawa, 2005 ; Riemann, 2003 ; Spinath, Spinath şi Riemann, 2003).

Fetele - mai ales fetele isteţe - sunt deosebit de vulnerabile la patternul neajutorat. De asemenea, fetele tind mai mult să susţină teoria gradului de inteligenţă fix (Ziegler şi Stoeger, 2004). În comparaţie cu băieţii, fetele aleg mai des sarcini la care se pot descurca bine şi le vine greu când sarcinile devin dificile. De asemenea, când devine mai greu, este mai probabil ca fetele să dea vina pe capacităţile lor (Dweck, 2004).

Efectele laudelor şi ale criticilor. [illegible] presupun că laudele sunt bune şi criticile sunt [illegible] O altă componentă importantă a modelului motivării performanţei este faptul că Dweck vizează reacţiile adulţilor la performanţele copiilor. Cum sunt abordate eşecurile şi succesele ? Ce aspecte ale performanţei copiilor sunt [illegible] laude sau critici ? Răspunsurile la aceste întrebări au consecinţe durabile. Dweck (1999, 2004) afirmă că feedback-ul pe care îl primesc copiii de la adulţi este sursa patternurilor motivaţionale şi au un impact mai mare decât temperamentul [illegible] sau „Fiindcă ştiu deja cum se face”. Aceşti copii [illegible]

Echipa de cercetători condusă de Dweck a formulat ipoteza conform căreia criticile ar putea avea un impact negativ asupra copiilor. Mai exact, cercetătorii au vizat criticile la adresa copiilor ca persoane („M-ai dezamăgit”) şi trăsăturile lor stabile, nu efortul pe care l-au depus într-o anumită situaţie („Poţi să te străduieşti mai mult data viitoare”). [illegible] considerat că promovează patternul motivaţional orientat spre performanţă. Cercetătorii au formulat ipoteza că laudele la adresa eforturilor sau proceselor de rezolvare a problemelor de către copii ar fi benefice, la fel ca şi în cazul criticilor. Dar laudele puteau avea un impact negativ atunci când se axau pe trăsăturile stabile ale copiilor.

Pentru a testa aceste ipoteze, nişte copii de grădiniţă au fost incluşi

Dezvoltarea ***motivaţiei****: studii* ***pe copii preşcolari.*** Dweck şi colaboratorii săi au examinat motivarea performanţei la copiii preşcolari şi au descoperit că, şi la vârste atât de mici, copiii manifestă patternuri de perseverenţă sau de neajutorare. În aceste studii, unor copii de 4-5 ani li s-a cerut să rezolve mai multe puzzle-uri, dintre care doar unul singur putea fi soluţionat de fapt. Celelalte fuseseră modificate - de exemplu, într-un puzzle, puteau lipsi anumite piese, care erau înlocuite cu piese din alt puzzle. După ce petreceau un anumit timp încercând să rezolve puzzle-urile, copiilor li s-a oferit ocazia să aleagă cu care dintre ele le-ar plăcea să se joace din nou. Mai mult de o treime dintre copii au spus că le-ar plăcea să mai facă o dată puzzle-ul care putea fi rezolvat, [illegible]

Model entitar. **Convingere conform căreia nivelul inteligenţei unei persoane este fix şi imuabil.**

Model incremental. **Convingere conform căreia nivelul inteligenţei unei persoane poate creşte prin experienţă şi învăţare.**

Teoriile implicite ale inteligenţei specifice copiilor. La copiii mai mari, modelul devine mai complex. Peste vârsta de 10 ani, capacităţile cognitive ale copiilor le permit

Interesant este faptul că observarea unui defect al desenului nu i-a interesat pe copiii de grădiniţă. Reacţiile s-au schimbat totuşi atunci când în scenariu erau incluse critici din partea educatoarei („Cum, nu are picioare ? Desenul ăsta nu e făcut bine. Sunt dezamăgită”), în acest scenariu, aproximativ o treime dintre copilaşi au reacţionat făcând o evaluare mai puţin favorabilă a desenului. Ceea ce crezuseră că este bun era acum apreciat drept inadecvat. Copiii care au manifestat această reacţie negativă au manifestat şi emoţii negative şi erau mai puţin dispuşi să persevereze în această sarcină - dovada unei reacţii de neajutorare (Dweck, 1999, 2002). Copiii „neajutoraţi” şi-au imaginat că defectul desenului lor va suscita şi reacţii negative din partea părinţilor şi a educatoarelor („Nu eşti bun de nimic” sau „Ai făcut un desen prost”). în final, această negativitate s-a extins şi asupra autoevaluărilor copiilor. Aproape două treimi dintre copiii neajutoraţi au spus că performanţa lor arată că nu sunt copii buni - sentiment împărtăşit de mai puţin de 10% dintre copiii orientaţi spre performanţă. Prin urmare, se pare că există o relaţie strânsă între patternul motivaţiei unui copil şi reacţiile sale faţă de critici.

Dweck şi colaboratorii săi au demonstrat şi efectele diferitelor tipuri de critici şi de laude folosind scenarii ipotetice (Dweck, 2002; Kamins şi Dweck, 1999). S-a oferit feedback la greşelile copiilor. Unor copii li s-au adresat critici care ofereau informaţii despre utilizarea strategiilor - de exemplu, „Poate ar trebui să te gândeşti la alt mod de a face asta”. Alte critici s-au axat pe comportamentul copiilor („Nu aşa se face”) sau copilul ca întreg („Sunt dezamăgit de tine”). Copiii cărora li s-au adresat critici vizând strategia au reacţionat cel mai bine, dând cea mai mare autoevaluare performanţei lor, manifestând sentimente în general pozitive şi oferind cele mai bune soluţii pentru rezultate mai bune în viitor.

S-au obţinut rezultate similare şi în cazul reacţiilor copiilor la laude. Laudele orientate spre persoană au fost asociate de fapt cu o vulnerabilitate mai mare la eşec, pe când cele la adresa eforturilor sau a strategiilor au generat cele mai multe reacţii orientate spre performanţă. Conform explicaţiei pe care o dă Dweck acestor descoperiri, convingerea cuiva că este bun atunci când face ceva corect determină persoana respectivă să fie deschisă şi la concluzia alternativă că este o persoană rea atunci când eşuează. Aşadar, în ciuda intuiţiei comune conform căreia laudele trebuie să fie benefice pentru copii, cercetările sugerează că anumite forme de laudă pot avea mai târziu consecinţe negative. Laudele au un efect deosebit de benefic atunci când sunt percepute drept sincere şi când încurajează atribuirea performanţei unor cauze controlabile, promovează autonomia şi transmite expectanţe şi standarde rezonabile şi realizabile (Henderlong şi Lepper, 2002).

De asemenea, Dweck sugerează că laudele vizând performanţa pot sta la baza vulnerabilităţii mai mari a fetelor faţă de neajutorare (She şi Fisher, 2002). De obicei, fetele sunt vedete în clasele primare. Conform lui Dweck, fetiţele - în special cele isteţe - sunt probabil alimentate constant cu laude în primii ani de şcoală. Ele sunt, la urma urmei, în general mai

poate duce la succes. Pe scurt, feedbackul oferit de profesori şi de adulţii care îi îngrijesc pe copii poate afecta autoevaluările acestora din urmă şi estimările generale ale respectului lor de sine. Acestea pot conduce la modificări ale stimei de sine în timp. Este important ca adulţii să îşi dea seama că laudele şi criticile lor, deşi bine intenţionate, pot avea consecinţe grave şi uneori neaşteptate.

Teme de gândire şi de discuţie

De ce laudele la adresa efortului, a abilităţilor şi a cunoaşterii sunt mai bune decât cele vizând calităţile personale? Menţionaţi câteva moduri posibile de a cultiva o orientare spre performanţă fără a abandona laudele la adresa persoanei.

Comparaţie socială

Compararea propriilor abilităţi cu cele ale altora.

Rolul comparaţiilor sociale. După cum am văzut, imaginea de sine din punct de vedere şcolar este afectată de rezultatele la învăţătură ale copiilor şi de tipurile de atribuţii pe care le fac cu privire la eşec. Dar scăderea generală a stimei de sine în clasele primare poate implica şi comparaţii sociale. Copiii, ca şi adulţii, îşi compară capacităţile cu cele ale altora şi trag concluzii despre ei înşişi din aceste evaluări - proces numit comparaţie socială. Acest proces începe chiar de la grădiniţă, dar funcţia lui se modifică odată cu vârsta (Dweck, 2004; Stipek şi Tannatt, 1984; Wheeler şi Suls, 2005).

Copiii de grădiniţă folosesc ceea ce fac sau spun colegii lor în primul rând ca mod de a-şi face prieteni sau de a afla cum se fac diferite lucruri. De exemplu, un copil îi poate spune unui coleg că ei doi colorează aceeaşi pagină din cărţile lor de colorat. Comparaţiile sociale, la această vârstă, nu par să aibă un impact prea mare asupra imaginii de sine a copilului (Elliott şi Dweck, 2005 ; Wheeler şi Suls, 2005). în clasele mici, comparaţiile sociale ale copiilor implică totuşi din ce în ce mai mult performanţa şcolară, iar ei începsă utilizeze comparaţiile pentru

rând pentru a-şi dezvolta noi capacităţi şi mult mai puţin pentru autoevaluare (Butler şi Ruzany, 1993). Comparaţiile sociale tind mai mult să fie interpretate într-un mod pozitiv atunci când indivizii consideră că mediul social se bazează pe colaborare, nu pe concurenţă (Buunk, Zurriaga, Piero, Nauta şi Gasalvez, 2005).

Relaţia dintre comparaţia socială şi competenţa şcolară este deci bidirecţională. Comparaţiile sociale pot afecta imaginea de sine a copiilor oferindu-le informaţii despre modul cum se descurcă în comparaţie cu alţi copii. Dar imaginea de sine a copiilor le poate afecta disponibilitatea de a face comparaţii sociale, în funcţie de cât de plăcute sau de neplăcute se aşteaptă să fie concluziile (Marsh *et al.*, 2005 ; Wheeler şi Suls, 2005).

Rolul stilurilor de parenting. Competenţa şcolară este afectată şi de atitudinile, expectanţele şi comportamentele părinţilor lor. Studiile arată că percepţiile părinţilor în ceea ce priveşte competenţa şcolară a copiilor lor se numără printre cei mai buni predictori ai autopercepţiilor copiilor vizavi de capacitate (Eccles *et al.*, 2000; Herbert, Stipek şi Stipek, 2005 ; Midgett *et al.*, 2002).

^Trimiteri la alte capitole

Aici, aflaţi despre rolul pe care îl joacă parentingul în dezvoltarea unei competenţe şcolare pozitive la copii. În capitolul 16, veţi afla mai multe despre diferite stiluri de parenting şi despre efectele lor asupra dezvoltării copilului.

Expectanţele părinţilor îşi lasă amprenta asupra autopercepţiilor copiilor prin intermediul interacţiunilor lor în cadrul unor sarcini şcolare. Părinţii care manifestă un stil autoritar (analizat în capitolul 16), ce combină căldura şi impunerea unor limite, tind să utilizeze un eşafodaj de tehnici în relaţia cu copiii (Marchant, Paulson şi Rothisberg, 2001), iar aceşti copii tind să fie mai competenţi din punct de vedere cognitiv (Fang, Xiong şi Guo, 2003 ; Joussemet *et al.*, 2005 ; Kim şi Chung, 2003). Taţii copiilor care consideră că sunt buni la învăţătură manifestă mai multă căldură şi mai multă susţinere în interacţiunile lor decât taţii copiilor ce se consideră

Copiii care au păreri proaste despre capacităţile lor şcolare, dimpotrivă, sunt mai puţin motivaţi să înveţe. Chiar şi printre copiii buni, cei ce au o părere proastă - deşi greşită - despre competenţa lor abordează sarcinile noi cu mai puţin efort şi optimism decât colegii lor (Philips, 1987; Spinath şi Spinath, 2005). Astfel, pentru unii copii, succesul şcolar poate depinde în egală măsură de competenţa şcolară şi de capacitatea şcolară. Percepţiile subiective ale capacităţii (şi nu capacitatea în sine) determină dacă elevii vor încerca să facă faţă provocărilor sau dacă le vor evita.

Perspectivele culturale asupra înţelegerii sinelui

Fiindcă stima de sine este asociată cu autopercepţia şi influenţată de comparaţiile sociale şi de expectanţele societale înseamnă că există deosebiri între autoevaluările copiilor din culturi diferite. Unii cercetători au descoperit că la locuitorii multor ţări asiatice se înregistrează niveluri mai scăzute ale stimei de sine decât la membrii culturilor occidentale (Spencer-Rodgers, Peng, Wang şi Hou, 2004). Totuşi, conform unui studiu recent, menţionat la începutul acestui capitol, fetele din China se percep mai favorabil decât cele din America (Aimin şi Guiying, 2004). Un motiv al diferenţelor la nivelul stimei de sine pot fi percepţiile diferenţiate ale satisfacţiei părinţilor, care ar putea influenţa sentimentul de satisfacţie al unui tânăr faţă de propria persoană (Oishi şi Sullivan, 2005).

Teme de gândire şi de discuţie Cum a fost influenţată competenţa dumneavoastră şcolară de un profesor sau de un consilier şcolar?

Nevoia de individualizare este considerată foarte importantă în ţările occidentale. Pentru asiatici ieşirea în evidenţă ca scop în sine pare să fie mai puţin dezirabilă decât pentru indivizii din ţările occidentale (Tafaradi, Marshall şi Katsura,

Caseta 12.2. ***Discuţii cu un consiliei şcolar***

Alfbnso G. Smith, în vârstă de 33 de ani. a crescut în Fayetteville, North Carolina. unde locuieşte împreună cu soţia sa. Arnicia, şi fiul lui, Solomon. Alfonso este consilier şcolar în sistemul dc învăţământ public din Fayetteville. Consideră că succesul lui într-o profesie po care o iubeşte so datorează lucrurilor frumoase din viaţa sa.

Am avut norocul să am parte de multe lucruri bune. Am crescut într-un cămin plin de iubire, cu doi părinţi care m-au încurajat şi m-au sprijinit în tot ce am făcut. Am o familie şi prieteni ce mă ajută foarte mult în momentele în care am nevoie de ceva. Cred că este mult adevăr în afirmaţia că „Oricui i s-a dat mult, mult i se va cere". Acum am fost numit într-o funcţie în care îi pot ajuta pe alţii şi îmi place la nebunie sâ fac asta. Mi-a plăcut întotdeauna să îi ajut pe alţii. în adolescenţă, aveam un talent să lucrez cu copiii şi am fost consilier într-o tabără de vară, la Camp Geronimo din Fort Bragg, North Carolina. Am pus întotdeauna mai mult preţ pe oameni decât pe bani, aşa câ, atunci când în sfârşit am ales ce carieră voi urma, învăţământul a fost pe primul loc. Cred că îmi îndeplinesc o parte din scopuri pnn eforturile mele din sistemul de învăţământ public.

Duoa ce a c.atpjt 'mnu "'i iLZ.L-t.jv t'-sna la University of North Carolina at Greensboro, Alfonso a lucrat doi ani la American Express A descopent că munca la o companie mare tinde sâ fie fcarte a*<>:â po cir> i - \.n>. •> < - darea sa onentatâ spre oameni tindea să nu concorde cu nevoile companiei. S-a întors la

elevilor, iar eu am de la A la Cas), dar chiar am de câştigat din faptul că fac parte dintr-o echipă de consilieri. Ne putem baza pe diferitele noastre puncte tari şi experienţe pentru a satisface nevoile unei populaţii şcolare foarte diverse, în calitate de consilier şcolar la un liceu (şi antrenor de baschet la universitate), fac multa consiliere cu elevii şi studenţii mei, de la probleme sociale la chestii legate de şcoală. Mă trezesc ca îi încurajez foarte mult. din cauza numeroaselor provocări cu care se confruntă astăzi tinerii noştri. Fac; tot ce îmi stă în putinţă să am o influentă bună în viaţa tinerilor cu care lucrez în mod direct, precum şi a altora cu care am contact. îi ajut pe elevi să treacă fără probleme din clasa a IX-a în, a X-a şi tot aşa. până la absolvire. De asemenea,, îi pregătesc pe elevi pentru învăţământul post- liceal şi/sau pentru o carieră profesională. L»; liceu (spre deosebire de şcoala elementară), îmi place faptul că putem vedea „roadele muncii noastre" la sfârşitul fiecărui an, datorită absolvirii. iM'llţii Făcând, zi de zi, o meserie care îi ajută pe oameni, este uşor să te simţi puţin subapreciat. Este un sentiment nemaipomenit să vezi că tânărul - sau tânăra - cui care ai lucrat (şi cu care te-ai luptat, pe care l-ai corectat, l-ai mustrat, l-ai încurajat etc.) reuşeşte să atingă un ţel monumental. Este cu atât mai mare satisfacţia atunci când elevii se întorc şi îţi spun: „Aţi schimbat ceva în viaţa mea şi vă mulţumesc pentru asta". Am primit felicitări în care elevii scriau: „Vă mulţumesc că aţi crezut în mine atunci când nici familia mea nu credea şi când nici măcar eu nu credeam". Aceste mulţumiri: contează foarte mult pentru mine. ?=

Cred sincer că aceasta e menirea mea, ceea ce este foarte important. Deoarece realitatea este- că într-adevăr ni se mulţumeşte şi suntem apreciaţi, dar ar fi o greşeală să lucrezi doar pentru,; glorie. Este important ca nimic din respectul tău de sine să nu se rezume la influenţarea vieţii altor oameni. Eu am devenit un consilier mai bun pentru alţii

Identitatea şi societatea

Obiectivul de învăţare 12.5

Explicaţi în ce mod îşi construiesc indivizii identităţile personală şi etnică sau culturală.

Cine sunt eu? Ce voi face cu viaţa mea? Aceste întrebări şi multe altele încep să fie puse în mod serios în timpul adolescenţei. Am analizat în ce fel percepţiile asupra

ce ne maturizăm. în adolescenţă, diferitele autopercepţii sunt combinate pentru a forma o identitate - o idee generală despre ceea ce suntem, încotro ne îndreptăm şi cum ne încadrăm în societate.

Perspectivele contemporane asupra dezvoltării identităţii arată că aceasta este un proces de durată, continuând şi la vârsta adultă, şi că e foarte complexă. Dezvoltarea identităţii începe cu ataşamentul şi cu dezvoltarea unei imagini de sine şi apoi este procesată pe tot parcursul vieţii. în adolescenţă dezvoltarea cognitivă, fizică şi socială se află pentru prima dată într-un punct în care individul poate să analizeze şi să sintetizeze identităţile din copilărie pentru a construi o cale către maturitatea adultă. Dimpotrivă, copiii mai mici se modelează după alţi oameni. Continuăm să ne construim identitatea pe măsură ce ne maturizăm şi devenim adulţi. Ca adulţi, ne autoevaluăm şi din alte puncte de vedere, aşa cum sunt parentingul şi căsnicia, iar acestea ne influenţează autopercepţia.

Criză de identitate
Perioadă pe parcursul dezvoltării identităţii în care adolescentul alege dintre mai multe alternative semnificative.

Erikson şi Marcia despre criza de identitate

Erik Erikson (1950, 1698) a propus cea mai cuprinzătoare şi mai influentă teorie a dezvoltării identităţii. Identitate *versus* confuzie este a cincea etapă de dezvoltare din teoria lui Erikson, care de obicei se încadrează în anii adolescenţei. în această etapă, adolescenţii analizează cine sunt, ce contează pentru ei şi încotro se îndreaptă în viaţă, în această perioadă, se confruntă cu roluri noi - de exemplu, profesionale şi romantice - şi cu experienţe noi. Criza de identitate este o perioadă dificilă în care adolescenţii experimentează diferite alternative înainte de a se fixa asupra anumitor valori şi ţeluri.

Pe măsură ce adolescenţii explorează şi îşi caută identitatea, ei experimentează adesea dife

Difuzie a identităţii
Sintagmă ce descrie starea în care se află adolescenţii atunci când încă nu au trecut printr-o criză sau nu au făcut nici un angajament.

Moratoriu al identităţii
Sintagmă ce descrie starea în care se află adolescenţii atunci când se află în mijlocul unei crize, dar angajarea lor este doar vagă sau lipseşte cu desăvârşire.

Oprire a identităţii
Sintagmă ce descrie starea în care se află adolescentul atunci când a făcut un angajament fără să treacă printr-o criză; de obicei, adolescentului i s-au impus astfel de angajamente.

această situaţie adolescentul acceptă adesea o angajare impusă de o familie cu un stil de parenting autoritar. Adolescentul nu a avut destule ocazii să exploreze independent diferite alternative.

Realizare a identităţii
Sintagmă ce descrie starea în care se află adolescentul atunci când a trecut printr-o criză şi apoi a făcut un angajament.

- în realizarea identităţii, adolescentul a trecut printr-o criză şi apoi face o angajare.

Deşi ideile lui Marcia au fost foarte influente în conceptualizarea dezvoltării identităţii, astăzi se preferă termenul *explorare* în loc de *criză*.



Realizarea unei identităţi clare în adolescenţă poate implica mai mult o explorare a posibilităţilor pe care le oferă viaţa decât o criză psiho-socială. Conform teoriei lui Marcia,

Influenţele sociale şi culturale asupra identităţii

Dezvoltarea identităţii depinde în mare măsură de dezvoltarea resurselor cognitive. O altă influenţă majoră este mediul social al individului, mai ales familia, prietenii, şcoala şi climatul social mai general din diferite perioade. Conform lui Marcia (2003), adolescenţii trebuie să fie încrezători că părinţii îi susţin. Părinţii care utilizează procese democratice, tipice stilului de parenting autoritar, îl încurajează pe adolescent să participe la luarea deciziilor în familie, ceea ce cultivă realizarea identităţii (Berzonsky, 2004; Reis şi Youniss, 2004). Oprirea identităţii este asociată cu un comportament autocratic, cum ar fi refuzul de a le permite adolescenţilor să se exprime, şi cu stilul de parenting sever. Familiile care încurajează individualitatea, autoafirmarea, conectivitatea, sensibilitatea şi deschiderea faţă de părerile altora cultivă dezvoltarea identităţii. De asemenea, încurajarea adolescenţilor să îşi dezvolte propriul punct de

O altă sursă de idei, valori şi experienţe o constituie persoanele de aceeaşi vârstă.
Adolescenţii petrec mult mai mult timp împreună cu prietenii lor decât copiii mai mici.
Prietenii apropiaţi oferă sprijin emoţional şi ilustrează diferite roluri pentru adolescent.
Aceste relaţii îl ajută pe adolescent să exploreze diferite opţiuni, tot în contextul unui mediu caracterizat de afecţiune şi siguranţă (Meeus, Oosterwegel şi Vollebergh, 2002).
Cei de aceeaşi vârstă pot să servească drept cutie de rezonanţă pentru diferite idei şi să ofere feedback despre gândurile, grijile şi emoţiile adolescenţilor.

Copiii petrec foarte mult timp şi la şcoală şi sunt influenţaţi în mare măsură de experienţele prin care trec aici. Ei sunt expuşi la diferite puncte de vedere, idei şi valori care le pot oferi ocazia de a învăţa să gândească la un nivel superior ; ocazii de a-şi asuma roluri responsabile în activităţile extracuriculare; precum şi ocazii şi informaţii legate de carieră (cu ajutorul profesorilor şi al consilierilor). Adolescenţii au de câştigat din şansa de a discuta despre diferite idei cu persoanele mai în vârstă şi cu adulţii, precum şi din prezenţa modelelor de urmat (Chen *et al.*, 2003 ; Flouri şi Buchanan, 2002). De exemplu, elevii săraci şi cei care fac parte dintr-o minoritate etnică pot fi încurajaţi mai uşor să nu abandoneze şcoala şi să meargă la facultate atunci când aceşti elevi văd indivizi care au reuşit să facă această tranziţie (Stanton-Salazar şi Spina, 2003 ; Zirkel, 2002).

Percepere a persoanei
Procese mentale pe care le folosim pentru a forma judecăţi şi a trage concluzii despre caracteristicile şi motivele altora.

Printre evoluţiile cognitive care au legătură cu contextele sociale şi culturale ale dezvoltării sinelui se numără abilităţile implicate în „citirea” oamenilor. Pe măsură ce copiii se maturizează, ei devin mai sofisticaţi în înţelegerea altor oameni. Ajung să se priceapă mai bine să facă inferenţe despre trăsăturile de personalitate, punctele de vedere şi comportamentele altora. *Percepţia socială* - procesele prin care oamenii ajung să se înţeleagă unul pe altul - devine mai bine organizată şi mai diferenţiată. în special, copiii devin mai pricepuţi în perceperea persoanei -

şi Bames-Holmes, 2004). Să nu uităm că *punerea în pielea altuia* - capacitatea de a-şi imagina şi de a înţelege ce ar putea să gândească şi să simtă altă persoană - are o influenţă semnificativă asupra capacităţii de comunicare cu alţii şi este importantă în rezolvarea problemelor sociale (Batson *et al.* 2003 ; Eisenberg *et al.*, 2005). Este important pentru copii să înceapă să înţeleagă că emoţiile, ale lor şi ale altora, pot influenţa luarea deciziilor (Prencipe şi Zelazo, 2005 ; Suzuki, Koyasu şi An, 2004). Interesant este faptul că, atunci când indivizii sunt excluşi social, tind să se descurce mai prost la sarcinile cognitive (Baumeister, Twenge şi Nuss, 2002). Punerea în pielea altuia este asociată şi cu capacitatea de a face judecăţi morale la un nivel superior (Selman, 1994).

Ca şi în cazul altor aspecte ale dezvoltării sinelui şi identităţii, s-a arătat că stilurile de interacţiune ale părinţilor şi comportamentele altor adulţi care au grijă de copii prezic punerea în pielea altuia. De exemplu, oamenii care se simt în siguranţă în cadrul relaţiilor lor pot fi predispuşi să îi perceapă pe alţii drept iubitori şi receptivi, pe când cei ce se simt nesiguri sau respinşi în relaţiile lor îi pot percepe pe alţii drept reci şi respingători (Baumeister *et al.,* 2005 ; Twenge, Catanese şi Baumeister, 2003).

Identitate etnică
Sentiment al apartenenţei durabile la un grup etnic, precum şi atitudinile şi sentimentele asociate cu această apartenenţă; este esenţial pentru procesul dezvoltării identităţii.

Identitatea etnică

Pe lângă influenţa dezvoltării cognitive, a adulţilor şi a experienţelor de la şcoală, identitatea este influenţată şi de contextul cultural mai larg în care apare. Pentru adolescenţii care sunt membri ai unor minorităţi etnice sau culturale, identitatea etnică - sentimentul apartenenţei durabile la un grup etnic, precum şi atitudinile şi sentimentele asociate cu această apartenenţă - este esenţială în procesul dezvoltării identităţii. Pe

Caseta 12.3. ***Eurile posibile şi succesul şcolar***

Vreau să fiu deştept şi să primesc o bursă ca să merg la facultate şi să termin facultatea şi să am o afacere... Vreau să fiu pe picioarcic mele. Vreau să am uri apartament. (La un moment dat) vreau sâ îmi construiesc o casă şi să fac copii. (Korpelaman, Shoffner şi Ross-GnfUn, 2002. p. 294)

Acesta este comentariul unui adolescent ca răspuns la întrebarea: „Ce crezi că vei ajunge în următorii cinci ani?". Conceptul de sine devine mai diferenţiat în adolescenţă în raport cu timpul.

Spre deosebire de copiii mai mici, adolescenţii sunt capabi'i să aibă o gândire flexibila despre sine în termeni de trecut, prezent şi viitor. Componentele orientate spre viitor ale sinelui sunt numite euri posibile. Acestea reprezintă ţelurile unei persoane şi întruchipează visuri, speranţe şi temeri (Markus şi Nurius, 1986). Printre eurile posibile se numără eurile la care o persoană speră şi cele de care se teme. Eurile la care speră reprezintă „ce ne-ar plăcea să devenim".

Aceste euri sunt specializate pe anumite domenii (de exemplu, carieră, familie) şi includ ţeluri abstracte, precum şi schiţele, planurile şi strategiile concepute pentru a atinge aceste ţeluri. Eurile temute reprezintă ceea ce un individ *nu* vrea să devină. împreună, eurile sperate şi cele temute motivează anumite comportamente, insuflându-le oamenilor energie pentru a urmări imaginile pe care le speră şi a se strădui să evite imaginile de care se tem (Oyserman şi Markus, 1990).

A /%

JL JLplicaţii

Tot mai mulţi cercetători încep să examineze succesul şcolar şi aspiraţiile adolescenţilor în lumina teoriei euriior posibile (de exemplu, Kerpelman ef a/., 2002; Packard şi Nguyen, 2003; Yowell, 2000, 2002). Raţionamentul de la baza acestei abordări este destul de simplu. Adolescenţii care consideră că eul lor viitor va fi

legătură între eurile posibile, pe de o parte, şi comportamentele şi reuşita şcolară, pe de altă parte (Oyserman, Gant şi Ager, 1995; Oyserman şi Markus, 1990; Oyserman şi Saltz, 1993).

Dată fiind existenţa legăturii dintre eurile posibile axate pe şcoală şi performanţa şcolara, ar putea fi posibile ameliorarea implicării unui elev în sarcinile şcolare şi, esenţiaimente, performanţa şcolară vidând competenţa sa şcolară? Daphna Oyserman şi colaboratorii săi (Oyserman, Terry şi Bybee. 2002) au dezvoltat o intervenţie *after--school* exact în acest scop. Programul *Schoois--to-Jobs,* care a durat nouă luni, implica o serie de activităţi axate pe ajutarea adolescenţilor pentru 1) să creeze şi să detalieze euri posibile bune intru a la învăţătură; 2) să facă legătura între eurile posibile din următorul ar şi anumite strategii menite să le realizeze; 3) să facă legătura între eurile lor posibile pe termen scurt şi strategiile menite să realizeze eurile posibile la vârsta adultă; 4) să îşi dezvolte abilităţile nece a colabora eficient cu alţii pentru realiza aceste euri posibile.

Cercetătorii au implementat intervenţia în cazul a trei cohorte de elevi de gimnaziu afroamericani care proveneau din familii cu venituri mici. din zona urbană. Evaluarea intervenţiei a arătat că, în comparaţie cu un grup de control care nu a participat la program. în cazul elevilor din cadrul programului *Schoois-to-Jobs* s-au înregistrat o mai bună frecventare a cursurilor şi o legătură mai strânsă cu şcoala (de exemplu, „Simt că locul meu este la şcoală"). De asemenea, aceşti elevi erau mai interesaţi să se descurce bine la şcoală, aveau euri posibile mai „echilibrate" şi

egalitate între rase. La şcoala elementară şi în cartierul său, s-a jucat deopotrivă cu băieţi afroamericani şi albi. Pe măsură ce el şi prietenii lui se apropiau de pubertate, au

Euri posibile

Componente orientate spre viitor ale sinelui ce reprezintă ţelurile unei persoane şi întruchipează visuri, speranţe şi temeri.

Teme de gândire şi **de** discuţie
... speraţi cel mai mult şi de care vă temeţi cel mai mult? în ce etapă a dezvoltării identităţii vă aflaţi?

Construirea identităţii ca proces continuu

Construirea identităţii este complexă şi continuă pe tot parcursul vieţii (Kroger, 2002, 2003 ; Marcia, 2002). Percepţiile noastre asupra rolurilor pe care le jucăm şi a importanţei lor în determinarea identităţii noastre se schimbă pe măsură ce ne maturizăm (Dweck, Higgins şi Grant-Pillow, 2003). Oamenii devin părinţi, de exemplu, şi urmează o carieră sau alta. Erikson a afirmat că problemele de identitate apar şi mai târziu în viaţa indivizilor, nu doar a celor care se confruntă cu ... identităţii în adolescenţă (Troare, 2002).

Pe măsură ce indivizii ies din adolescenţă şi ajung la vârsta adultă, tot mai mulţi vor atinge realizarea identităţii, dar aceasta tinde să aibă loc în proporţii diferite pentru diverse domenii ale identităţii (Kroger, 1996; Schwartz, Cote şi Arnett, 2005; Waterman, 1999). Procesul de formare a identităţii poate fi şi mai complex la membrii unei minorităţi etnice (Harter, 2002). Marcia (1996, 2002) a afirmat că formarea identităţii este de fapt o serie de angajamente. Pe măsură ce explorăm noi roluri şi oportunităţi, aflăm mai multe lucruri şi dobândim noi responsabilităţi, este

Trimiteri la alte capitole
Aici, aflaţi despre dezvoltarea unui sentiment pozitiv al identităţii etnice la indivizii aparţinând unei minorităţi. În capitolul 16, veţi afla mai multe despre rolul pe care îl poate juca originea etnică în dezvoltarea copilului.

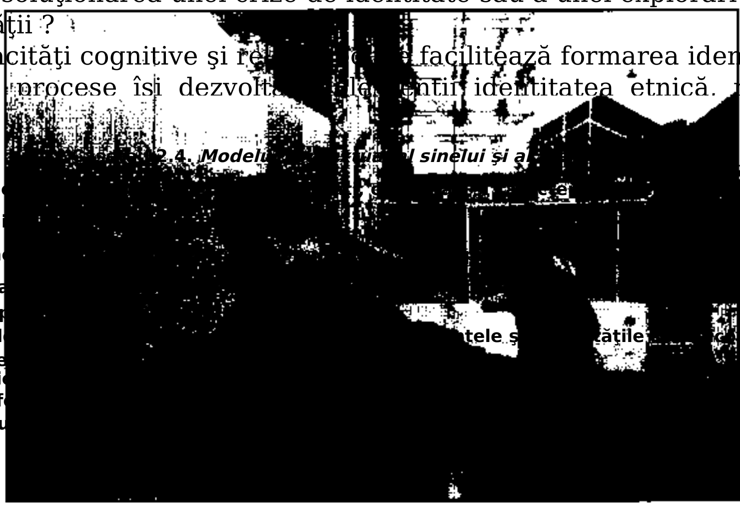
conform lui Tatum. Michael, jignit de trădarea prietenului său, a început să petreacă mai mult timp împreună cu alţi tineri afroamericani de la gimnaziu, unde învăţa, simţindu-se acceptat, şi înţelegea pe măsură ce înainta în vârstă să facă faţă formării un sentiment pozitiv al valorilor schimbări asociate cu pubertatea. S-a bucurat când mai mulţi dintre colegii săi afroamericani de la liceu au decis şi ei să meargă la universitatea din apropiere, unde îşi alesese biologia ca profil. În timpul facultăţii, . . . identităţii în etapa imersiunii, conform lui Tatum, devenind interesat de cursurile opţionale de

Obiectivul de învăţare 12.5 : *explicarea modului în care indivizii îşi construiesc identitatea personală, etnică sau culturală.*

cunoştinţele..

1. Care sunt cele patru statusuri ale identităţii pe care le-a propus Marcia pentru soluţionarea unei crize de identitate sau a unei explorări a identităţii ?
2. Ce capacităţi cognitive şi re... facilitează formarea identităţii?
3. Prin ce procese îşi dezvolt... identitatea etnică, rasială sau

...2.4. Model... sinelui şi a... **naşte cu**
un potenţial g...
Contextul fami... **>**
Părinţii în... **al sinelui:**
prin intera...
Şcolile şi p... **;**
Persoanel... tele ... tăţile ... la copil şi
; oferă fee... **i**
Cultura şi soci... **l**
Cultura of...
Stereotipu... **aflate la**
dispoziţia... **l**



Acest tânăr se identifică drept afroamerican şi este clar că valorizează identitatea sa etnică. Conform teoriei lui Tatum, cum s-a dezvoltat, după toate probabilităţile, identitatea sa etnică ? Ce este important în legătură cu identităţile noastre etnică, rasială, culturală şi de grup în construirea continuă a

Rezumatul capitolului 12

Obiectivul de învăţare 12.1 Compararea şi contrastarea a cinci perspective teoretice asupra dezvoltării sistemului sinelui

1. Conform perspectivelor contemporane, care sunt cele trei componente ale sistemului sinelui?

Conform perspectivei contemporane, „sinele" este un concept larg care poate fi împărţit în trei unităţi distincte, dar legate între ele : ***autocunoaşterea, autoevaluarea*** şi ***autoreglarea.*** Împreună, acestea formează sistemul sinelui. Autocunoaşterea sau conştiinţa de sine vizează următoarele întrebări : ce ştiu copiii despre ei înşişi ca indivizi distincţi ? Când dobândesc ei această cunoaştere şi cum se leagă ea de înţelegerea altor aspecte ale mediilor lor social şi fizic ? Autoreglarea vizează următoarele întrebări: cum şi când îşi dobândesc copiii autocontrolul ? Ce variabile influenţează acest proces ? Autoevaluarea vizează următoarele întrebări: copilul are o stimă de sine scăzută sau înaltă ? Ce factori influenţează părerile copiilor despre ei înşişi şi în ce fel aceste opinii le afectează comportamentul ? O persoană foloseşte autocunoaşterea, stima de sine şi alte autoevaluări pentru a forma o identitate. Identitatea vizează următoarele întrebări: cine sunt eu ? încotro mă îndrept în viaţă ?

2. Prin ce diferă abordările axate pe dezvoltarea cognitivă de cele psihanalitice ale dezvoltării sinelui?

Perspectiva ***psihanalitică,*** propusă de Freud, pune accent pe impulsurile biologice ale idului, care îi ghidează pe copii de-a lungul etapelor universale ale dezvoltării psihosexuale. Teoria psihanalitică se axează pe experienţele copilăriei mici şi pe rezolvarea conflictelor. Neofreudianul Erik Erikson a afirmat că personalitatea evoluează de-a lungul unor etape sistematice bazate pe modul în care un individ face faţă unei provocări fundamentale sau cum soluţionează o criză. Teoria dezvoltării psihosociale elaborată de Erikson punea accent pe influenţa unor factori sociali ca, de exemplu, persoanele de aceeaşi vârstă, profesorii şi părinţii. El a subliniat şi faptul că dezvoltarea durează toată viaţa, în timp ce Freud s-a axat doar pe copilăria mică.

Cei ce lucrează în cadrul abordării axate pe ***dezvoltarea cognitivă*** tind să folosească teoria procesării informaţiilor pentru a se axa asupra modului în care capacităţile cognitive ale copiilor de a procesa informaţiile limitează şi modelează dezvoltarea sinelui. Capacităţile copiilor de procesare a informaţiilor – modul în care codează, interpretează şi îşi amintesc informaţiile – contribuie la crearea unor structuri cognitive relevante pentru sine care, la rândul lor, influenţează modul cum sunt procesate informaţiile în continuare. În timp, fiecare copil îşi dezvoltă o schemă a sinelui, o idee interioară despre „cine sunt eu".

3. Cum contribuie abordările axate pe mediu/învăţare la înţelegerea dezvoltării sinelui?

Abordările axate pe ***învăţarea socială*** subliniază ideea că oamenii se schimbă dacă se schimbă şi mediul lor. Oamenii

---

comportamente şi acte. Pe măsură ce copiii cresc, dezvoltarea evaluării propriilor capacităţi este promovată de alte două mecanisme: luarea ca model, pe care copiii ajung să o folosească drept mod de a estima probabilitatea de a reuşi să facă un anumit lucru; conştientizarea reacţiilor corporale interne asociate cu succesele şi cu eşecurile. Se consideră că afectează în mod semnificativ comportamentul copiilor.

4, Daţi câteva exemple de abordări biologice şi evoluţioniste ale întrebărilor despre sine.

Teoria ataşamentului elaborată de Bowlby şi ***psihologia evoluţionistă*** sunt două abordări de tip evoluţionist şi biologic. În importantele sale lucrări despre ataşament, John Bowlby şi-a analizat convingerile că perceperea sinelui începe să se dezvolte în contextul interacţiunilor copil- -adult şi este promovată de îngrijirea receptivă. Psihologii evoluţionişti analizează valoarea adaptativă a sistemului sinelui la o anumită specie. Studiile mai vechi asupra conştiinţei de sine la animale au început cu autorecunoaşterea primatelor. De exemplu, Gordon Gallup Jr. a demonstrat că cimpanzeii îşi pot recunoaşte imaginea în oglindă.

5. Ce informaţii importante oferă abordările socioculturale pentru înţelegerea

Abordările socioculturale se axează pe socializarea sinelui şi a autoînţelegerii prin participarea la practicile, obiceiurile şi instituţiile culturale. Practicile de socializare reflectă modelul sinelui caracteristic fiecărei culturi. De exemplu, comunităţile culturale cu rădăcini în tradiţiile vest-europene tind să facă o distincţie clară între sine şi alţii. Din această perspectivă, sinele este independent, izolat şi autonom. În multe alte culturi, graniţa dintre sine şi alţii este mai puţin clară. Există diferenţe de la o cultură la alta în ceea ce priveşte vârsta la care se consideră că un individ are un „sine" sau un statut de persoană, precum şi din punctul de

Obiectivul de învăţare 12.2 Trasarea dezvoltării autocunoaşterii din primele luni de viaţă, identificând procesele prin care au loc schimbări în sistemul sinelui

1. Cum vă daţi seama când îşi descoperă un copil şinele ca entitate separată, caracterizată de activism personal?

Se consideră că ***procesele perceptuale*** joacă un rol important prima dată când copiii ajung să îşi dea seama că sunt fiinţe separate. La vârsta de 3 luni, copiii par să perceapă faptul că îşi controlează mişcările corpului. Odată cu conştientizarea faptului că există separat de lucrurile din jurul lor, bebeluşii încep să îşi înţeleagă activismul personal, adică înţeleg că pot fi agenţii sau cauzele unor evenimente care au loc în lumea lor. Bebeluşii manipulează obiecte, sugerând o conştientizare atât a faptului că există separat de aceste lucruri, cât şi că pot face ceva cu ele. ***Activismul personal*** pare să se dezvolte şi cu ajutorul primelor interacţiuni ale bebeluşilor cu adulţii care îi îngrijesc. Teoreticienii sunt de acord că, atunci când părinţii sunt mai sensibili şi mai receptivi la semnalele transmise de bebeluşi, aceştia îşi

2. Cum se schimbă în timp autorecunoaşterea în relaţie cu

Există unele dovezi că bebeluşii fac distincţie între ei şi alţii de la o vârstă foarte mică. Dezvoltarea aprecierii existenţei şi individualităţii altor persoane poate fi observată în una dintre primele categorii de jocuri pre- verbale, ***imitaţia sincronică,*** în care copiii se joacă cu jucării asemănătoare într-un mod similar. Pentru a-şi sincroniza jocul cu cel al altuia, un copil trebuie să înţeleagă cât de cât intenţiile şi comportamentul celuilalt, necesitând un anumit grad de conştientizare a propriei persoane şi a altora. Conform acestei perspective, copiii de 1 an şi jumătate care demonstrează că îşi recunosc imaginea în oglindă se implică mai mult în imitarea sincronică a altor copii de aceeaşi vârstă (şi a adulţilor) decât cei ce nu se recunosc în oglindă. ***Autorecunoaşterea*** a fost pusă în legătură şi cu apariţia emoţiilor autoreferenţiale - jena, mândria, ruşinea, empatia şi vina. Pentru a simţi emoţiile din această categorie, copiii trebuie sâ se poată evalua pe sine în funcţie de un anumit standard social, ceea ce presupune că şi-au dezvoltat conştientizarea de sine.

3. Cum se modifică autodescrierile copiilor din copilăria mica până

La vârsta de 2 ani, mulţi copii demonstrează că îşi cunosc unele dintre caracteristicile fundamentale. De exemplu, ştiu dacă sunt băieţi sau fete şi sunt conştienţi că sunt copii, nu adulţi. La vârsta preşcolară, ***autodescrierile*** sunt foarte concrete şi implică de obicei trăsături fizice, obiecte posedate şi preferinţe. Totuşi, aceste informaţii nu sunt întotdeauna în totalitate exacte, iar descrierile copiilor sunt adesea pozitive într-o măsură nerealistă. în această perioadă se pune accent pe atributele obiective, imediate. în etapa şcolară, autodescrierile copiilor de 6-10 ani reflectă trecerea la capacităţile operaţionale concrete. Ei încep să vorbească despre caracteristici mai puţin tangibile, cum ar fi emoţiile, şi pot combina atribute separate într-o categorie generală. Acurateţea informaţiilor oferite de copiii creşte în această perioadă, deşi în general ei continuă să pună accent pe caracteristicile lor pozitive. în etapa ulterioară a copilăriei, descrierile se pot baza pe comparaţii sociale cu alte persoane, pe măsură ce copiii îşi evaluează abilităţile ori talentele faţă de cele ale prietenilor sau colegilor. De asemenea, copiii pot descrie şi atribute opuse ale sinelui. La începutul adolescenţei, copilul care face operaţiuni formale gândeşte şi se autodescrie în termeni mai abstracţi şi ipotetici, uneori negativi. Adolescenţii sunt preocupaţi de atitudini, trăsături de personalitate şi convingeri implicând situaţii ipotetice. La mijlocul adolescenţei şinele adoptă mai multe roluri diferite, iar spre sfârşitul adolescenţei caracteristici opuse sunt adesea combinate în stiluri personale unice.

4. În ce mod diferenţele individuale şl culturale modelează

Copiii îşi dezvoltă sentimentul sinelui în relaţie cu alte persoane din ***contextul lor cultural.*** Cercetătorii au descoperit dovezi în favoarea ideii că stilurile de interacţiune a părinţilor cu copiii lor mici tind să influenţeze mai târziu ideile acestora din urmă despre sine în relaţie cu alţii.

Obiectivul de învăţare 12.3 Analiza mecanismelor şi proceselor prin care copiii îşi dezvoltă autocontrolul

1. Menţionaţi două tendinţe generale în dezvoltarea

Modificările ***autoreglării*** observate în primii ani de viaţă reflectă două progrese importante. în primul rând, reglarea nu mai implică un control exterior, ci unul interior. Iniţial, adulţii care îi îngrijesc pe copii le controlează în mare măsură comportamentul fie direct, fie indirect, susţinându-i sau certându-i atunci când fac eforturi de autoreglare. Treptat, reglarea începe totuşi să fie efectuată de copil. în al doilea rând, autocontrolul devine mai elaborat şi mai sofisticat pe măsură ce copiii îşi exercită puterile de apreciere, în curs de dezvoltare.

2, Cum învaţă copiii diferite tipuri de

Copiii încep să înţeleagă dorinţele şi expectanţele adulţilor care îi îngrijesc cam pe la sfârşitului primului an de viaţă. Totuşi, copiii mici tind mai mult să refuze, să ignore ori să saboteze cererile comportamentale ale părinţilor decât să li se conformeze. Conform cercetătorilor, calitatea ***complianţei*** copiilor este diferită în contextele situaţiilor de tip „Fă” sau de tip „Nu face”, în situaţiile de tip „Nu face”, copiii se conformau de bunăvoie sau dădeau dovadă de complianţă angajată. Aceasta descrie comportamentul copiilor atunci când adoptă obiectivele adultului care are grijă de ei şi îi urmează instrucţiunile în moduri autoreglate. Complianţa în situaţiile de tip „Fă”, în schimb, este mai puţin probabilă şi adesea manifestată în silă. în cazul acestui tip de complianţă, numită complianţă situaţională, copiii în esenţă cooperează în urmarea instrucţiunilor date de părinţi, dar fără prea mult entuziasm.

3. Ce putem afla despre autocontrol din experimentele care folosesc tehnica jucăriei interzise şi cea a amânării recompensei'?

Pe măsură ce copiii cresc, capacitatea lor de a-şi exercita ***autocontrolul*** prin distragerea atenţiei şi prin amânarea recompensei creşte. Preşcolarii arată că nu prea ştiu ce strategii ar fi eficiente, dar, până în clasa a Vl-a, majoritatea copiilor par să ştie că distragerea atenţiei de la recompensă şi alte forme de distragere sunt metode utile de a amâna recompensa. Conform unor studii, copiii mici care au utilizat distragerea atenţiei pentru a face faţă unei perioade de separare de mame la vârsta de 5 ani puteau amâna mai mult timp recompensa, în comparaţie cu copiii ce nu manifestau această capacitate timpurie de adaptare. Un predictor-cheie al amânării recompensei de către preşcolari este reacţia copiilor faţă de mame. Cel mai mare succes în amânarea recompensei la vârsta de 5 ani a fost observat la copiii care, la vârste mai mici, se distanţaseră de mama ce îi controla sau se implicaseră în interacţiuni cu mama dacă nu îi controla. Astfel, dezvoltarea autocontrolului este legată de competenţa socială a copiilor. Cei ce reacţionează impulsiv au adesea probleme în interacţiunile lor ocazionale cu alţi copii, în parte deoarece nu reuşesc să obţină toate informaţiile

4. Prin ce procese îşi dezvoltă copiii conştiinţa?

comportamentul şi care creează de obicei disconfort atunci când sunt încălcate. Dezvoltarea complianţei angajate la copii este asociată cu ***internalizarea*** valorilor şi regulilor părinţilor şi ale societăţii. Dimpotrivă, complianţa situaţională depinde de controlul adultului. Există o probabilitate mai mare ca adulţii care cultivă un pattern de interacţiune caldă, receptivă să cultive dezvoltarea internalizării şi a ***complianţei angajate*** la copiii lor, precum şi a moralei şi a unui sistem de valori. Şi transmiterea religiozităţii, prin intermediul părinţilor şi al altor agenţi, precum biserica, ajută la dezvoltarea conştiinţei.

5. Ce rol joacă stilurile de parenting în dezvoltarea autocontrolului la copii?

Căldura părintească şi exprimarea pozitivă sunt asociate cu niveluri mai înalte de autocontrol la copiii mici şi la adolescenţi. Practicile de parenting ***autoritare*** sunt asociate cu niveluri mai înalte şi o dezvoltare mai timpurie a

Obiectivul de învăţare 12.4 Descrierea dezvoltării stimei de sine şi a modalităţilor de a o măsura

1. Ce este stima de sine şi cum se măsoară ea?

Opiniile evaluative pe care le dezvoltă copiii despre sine sunt numite stimă de sine sau respect de sine. Se presupune că ***stima de sine*** a copiilor include atât judecăţile lor cognitive, cât şi reacţiile lor afective la aceste judecăţi. Cea mai comună ***metodă*** de evaluare a stimei de sine la copii o constituie chestionarele. Instrumente precum ***Self-Perception Profile for Children*** elaborat de Harter şi ***Self-Description Questionnaire*** al lui Marsh le oferă copiilor o listă de întrebări menite să le surprindă părerile pe care le au despre ei înşişi în diferite situaţii sau contexte. Răspunsurile la aceste întrebări pot fi combinate şi analizate astfel încât să genereze un scor general ce reprezintă nivelul stimei de sine a copilului. Cercetătorii au descoperit că, pe la 7-8 ani, copiii din culturile occidentale adesea şi-au format deja cel puţin patru aspecte generale ale stimei de sine: competenţa şcolară, cea socială, cea fizică/sportivă şi aspectul fizic. Aceste categorii devin din ce în ce mai rafinate şi mai distincte odată cu vârsta. Pe măsură ce copiii cresc, dobândesc şi capacitatea de a-şi combina autoevaluările separate într-o imagine psihologică generală despre ei înşişi – un sentiment general al stimei de sine.

2. Cum se modifică stima de sine pe parcursul copilăriei şi ai adolescenţei şi diferă la fete şi băieţi?

Evoluţia stimei de sine pe parcursul dezvoltării este relativ consecventă. Stima de sine se schimbă pe măsură ce copiii se maturizează din punct de vedere cognitiv şi experimentează lumea care îi înconjoară. Stima de sine scade puţin în primii ani de şcoală. În etapele ulterioare ale copilăriei, scorurile stimei de sine sunt în general stabile, poate cu o uşoară tendinţă de îmbunătăţire. Dar intrarea în adolescenţă ridică adesea probleme. Mulţi cercetători au descoperit că, pe la 11-12 ani, scorurile la stima de sine scad dramatic, doar pentru a creşte din nou în anii următori.

a VI-a. Mai multe studii arată că mutarea la altă şcoală produce de obicei o diminuare vizibilă a scorurilor stimei de sine, mai ales dacă noua şcoală este mare şi marcată de diversitate etnică. Fetele şi băieţii manifestă unele diferenţe generale la evaluările stimei de sine, băieţii manifestând o variabilitate mult mai redusă decât fetele de la un domeniu la altul. Fetele îşi evaluează de obicei pozitiv comportamentul, spre deosebire de băieţi, dar oferă mai multe evaluări negative ale aspectului lor fizic şi ale competenţei sportive. Aceste diferenţe de gen se menţin în culturi diferite şi de-a lungul dezvoltării, din clasele elementare până la colegiu. Începând din clasa a IV-a, percepţiile fetelor asupra atractivităţii lor fizice devin marcant mai puţin favorabile. În ultimii doi ani de liceu, fetele îşi fac autoevaluări mult mai puţin favorabile decât băieţii, ale căror scoruri scad foarte puţin odată cu vârsta. Această tendinţă poate fi îngrijorătoare, deoarece s-a arătat că aspectul fizic perceput este un predictor eficient al respectului de sine global.

3. Ce factori se crede că au o contribuţie la formarea competenţei şcolare?

Percepţiile copiilor despre ***competenţa lor şcolară*** sau conceptul de sine din punct de vedere şcolar reprezintă unul dintre factorii care afectează stima de sine. Bebeluşii nu prea înţeleg succesul şi eşecul şi deci nu se comportă în moduri care demonstrează că se autoevaluează. Totuşi, chiar şi înainte de a împlini 2 ani, copiii încep să demonstreze că anticipează cum vor reacţiona adulţii la ceea ce fac ei, ca atunci când se uită la părinţi, căutând aprobare, după ce termină de făcut ceva. Competenţa şcolară a copiilor este în general mai bună la vârsta grădiniţei şi se diminuează constant cel puţin până la sfârşitul clasei a IV-a. Copiii mai mari învaţă că nu e frumos să se laude, evitând deci din ce în ce mai mult să îşi descrie capacităţile în termeni extrem de favorabili. În plus, diferenţele de gen la nivelul socializării se dezvoltă în cazurile în care băieţii cred de obicei că se descurcă mai bine la matematică decât fetele, iar acestea consideră că sunt mai bune la engleză.

4. Ce roluri joacă teoriile inteligenţei şi atribuirile copiilor în motivarea performanţei?

Unii copii ajung să creadă într-un ***model al entităţii***, conform căruia nivelul de inteligenţă al unei persoane este fix şi imuabil. Alţii dezvoltă un ***model incremental***, în care inteligenţa unei persoane poate creşte odată cu experienţa şi cu învăţarea. Aceste modele au legătură cu atribuţiile pentru succes sau eşec ale copiilor. Unii cred că succesul sau eşecul depinde de cât de capabilă este o persoană, în timp ce alţii cred că depinde de cantitatea de efort pe care o investeşte cineva pentru îndeplinirea unei sarcini. Copiii care atribuie lipsa lor de succes incapacităţii tind să devină neajutoraţi şi să nu mai persevereze. Copiii care se axează pe efort şi pe dezvoltarea abilităţilor, dimpotrivă, au motive să fie optimişti în faţa eşecului. Ei devin orientaţi spre performanţă, crezând că se vor descurca mai bine pe viitor dacă se străduiesc mai mult.

5. Ce roi joacă laudele, criticile şi comparaţia socială în dezvoltarea competenţei şcolare?

Feedbackul pe care îl primesc copiii de la adulţi este sursa patternurilor motivaţionale şi au un impact mai mare decât

2, Ce capacităţi cognitive şi reiaţii sociaie facilitează formarea identităţii?

[illegible]

3, Prin ce procese îşi dezvoltă adolescenţii identitatea etnică, rasială sau culturală?

6. Care este impactul competenţei şcolare asupra dezvoltării copiilor şi a perspectivelor lor viitoare?

[illegible] Elevii cu rezultate foarte bune manifestă mai mult interes faţă de compararea performanţei lor cu cea a colegilor şi faţă de descoperirea soluţiilor corecte ale problemelor. în acelaşi timp, prezenţa unor colegi foarte capabili poate influenţa negativ competenţa şcolară. Comparaţia socială este puternic influenţată de atmosfera mediului educaţional, cu rezultate pozitive în mediile educative bazate mai degrabă pe colaborare decât pe concurenţă. Relaţia dintre comparaţia socială şi competenţa şcolară este deci bidirecţională. Comparaţiile sociale pot afecta imaginea de sine a copiilor, care, la rândul său, le poate afecta disponibilitatea de a face comparaţii sociale.

Competenţa şcolară exercită o influenţă puternică asupra succesului şcolar. Copiii ce consideră că sunt buni la învăţătură sunt mai motivaţi să reuşească, mai perseverenţi şi mai dispuşi să caute sarcini sau probleme dificile. [illegible]

Identitatea etnică - sentimentul apartenenţei durabile la un grup bazat pe moştenirea rasială, etnică sau culturală, precum şi atitudinile şi sentimentele asociate cu această apartenenţă - este esenţială în procesul dezvoltării identităţii. Pe măsură ce adolescenţii se dezvoltă din punct de vedere cognitiv, pot să devină mai sensibili la statutul de minoritate şi la feedbackul oferit de mediul social mai larg şi, de asemenea, să devină conştienţi de potenţialul de prejudecăţi şi discriminare. Adolescenţii sunt ajutaţi atunci când sunt încurajaţi să înveţe şi să înţeleagă istoria, tradiţiile şi valorile grupului lor şi când au ocazia de a interacţiona frecvent cu persoane de aceeaşi vârstă care împărtăşesc experienţe similare. La tinerii afroamericani au fost identificate cinci etape ale dezvoltării identităţii rasiale. În etapa de preîntâlnire, [illegible] În etapa de contact, un eveniment îl forţează pe tânăr să conştientizeze impactul rasismului. în faza de imersiune, persoana petrece un anumit timp explorând şi învăţând despre identitatea sa rasială. în etapa de internalizare, persoana dobândeşte un sentiment de securitate vizavi de identitatea sa rasială sau culturală. Iar în faza de angajare, acest sentiment personal de siguranţă se traduce în acţiuni în beneficiul comunităţii.

4. Când începe şi când se încheie dezvoltarea identităţii?

Obiectivul de învăţare 12.5 Explicarea modului în care indivizii construiesc identităţile personală, etnică sau culturală

1. Cere sunt ceie patru statusuri ale identităţii pe care le-a propus Marcia pentru soluţionarea unei crize de identitate sau a unei explorări a identităţii?

Difuzia identităţii este denumirea stării în care se află adolescenţii atunci când nu au trecut încă printr-o criză sau nu au făcut nici un angajament, în ***moratoriul identităţii,*** adolescenţii se află în mijlocul unei crize, dar angajarea lor este doar vag definită sau lipseşte cu totul. în ***oprirea identităţii,*** adolescentul face o angajare fără să treacă printr-o criză. în această situaţie, adolescentul acceptă adesea o angajare impusă de familia cu stil de parenting autoritar. Adolescentul nu a avut destule ocazii să exploreze [illegible]

Capitolul 13

Diferentele dintre sexe j şi dezvoltarea rolurilor de gen

DIFERENŢELE PERCEPUTE ŞI REALE DINTRE SEXE

Obiectivul de învăţare 13.1. Descrierea diferenţelor fizice, cognitive şi sociale/de personalitate dintre sexe descoperite de cercetători Diferenţele fizice
• *Vulnerabilitatea* • *Nivelul de activitate* • *Dezvoltarea motoare* Diferenţele cognitive
• *Abilităţile lingvistice şi verbale* • *Abilităţile cantitative* • *Abilităţile spaţiale*
Aplicaţii: *Ar trebui ca în şcoli să se dezvolte abilităţile spaţio-vizuale?*
Diferenţele sociale şi de personalitate
• *Activităţile şi interesele* • *Prietenii şi tovarăşii de joacă* ■ *Dezvoltarea emoţională*
• *Autocontrolul* • *Agresivitatea* • *Comportamentul prosocial*

INFLUENŢELE ASUPRA DIFERENŢELOR DINTRE SEXE ŞI A DEZVOLTĂRII ROLURILOR DE GEN

Obiectivul de învăţare 13.2. Compararea şi contrastarea influenţelor biologice şi sociale asupra diferenţelor dintre sexe şi a dezvoltării rolurilor de gen Influenţele biologice
• *Genele şi hormonii* • *Reglarea şi dereglările hormonale* • *Asimetria cerebrală .*
Cercetare şi societate: *Când genotipul şi fenotipul nu se potrivesc* Influenţele sociale
• *Societatea şi mass-media* • *Profesorii* • *Părinţii* • *Fraţii şi surorile* • *Persoanele de\ aceeaşi vârstă*

PARTICIPAREA ACTIVĂ A COPILULUI LA DEZVOLTAREA ROLURILOR DE GEN

Obiectivul de învăţare 13.3. *Explicarea şi ilustrarea modul în care copiii participă activ la dezvoltarea rolurilor lor de gen*
Procesele de autoselecţie
Rolul cogniţiei în identitatea de gen

' • *Abordarea lui Kohlberg bazată pe dezvoltarea cognitivă* ■ *Teoria schemelor cognitive*

DEZVOLTAREA ROLURILOR DE GEN

Obiectivul de învăţare 13.4. Trasarea dezvoltării cunoaşterii şi comportamentelor legate de rolurile de gen.
Dezvoltarea cunoaşterii de gen
Discuţii: *Discuţii cu bărbaţi având roluri netradiţionalo*
Flexibilitatea stereotipurilor de gen
Influenţele cunoaşterii de gen asupra comportamentului
• *Preferinţele pentru anumite jucării* • *Motivaţia* * *Memoria* • *Judecăţile sociale*

DEZVOLTAREA RELAŢIILOR ŞI COMPORTAMENTELOR SEXUALE

Obiectivul de învăţare 13.5. Analiza dezvoltării relaţiilor şi comportamentelor sexuale.

Apariţia interesului romantic şi sexual

Originile orientării sexuale

• *Influenţele biologice* • *Influenţele sociale*

Identitatea de gen şi transsexualismul

Aplicatii: *Modelul contextual al dezvoltării genurilor*

Când s-a născut Kaylie, părinţii săi, Jennifer şi Steven, erau hotărâţi să o crească fără influenţa stereotipurilor de gen. Când era doar un bebeluş, Ti cumpărau papucei verzi şi galbeni şi o îmbrăcau în hăinuţe cu imagini rezervate Tn mod tradiţional băieţilor, cum ar fi mingile de fotbal şi uneltele, dar şi teme prin tradiţie „ale fetiţelor", precum fluturii şi florile. Când a început să meargă de-a buşilea. i-au cumpărat o largă varietate de jucării, de la cuburi, piese de lego şi maşinuţe până la păpuşi şi veselă de jucărie. în primii ani, de Haloween, a fost îmbrăcată în costume neutre: tigru într-un an şi leu în următorul an. Când a împlinit 3 ani, Kaylie avea deja o preferinţă marcată pentru hăinuţele roz şi mov, cu floricele şi inimioare. Era indiferentă faţă de cuburile şi maşinuţele pe care i le cumpăraseră părinţii săi. preferând să se îmbrace ca o prinţesă şi să se prefacă, de asemenea, câ îşi hrăneşte păpuşile. Alegea jucării şi alte produse pe care erau imagini cu Dora exploratoarea, Bărbie şi prinţesele din filmele Disney, evitându-le în mod activ pe cele cu Spiderman, trenuleţul Thomas sau constructorul Bob. Când mergea la cumpărături cu mama sa, ea întreba uneori: „Asta este pentru băieţi sau pentru fete?" şi apoi voia să cumpere ceva doar dacă primea asigurări că este pentru fete. Abia aştepta să se înscrie la cursuri de dans şi i-a informat pe părinţii săi că anul acela, de Haloween, vrea să fie ori prinţesă, ori balerină. Jennifer şi Steven erau uimiţi. Aşadar, era adevărat că biologia conecta băieţii şi fetele la interese diferite sau presiunile din

Acest capitol analizează diferenţele dintre băieţi şi fete, precum şi dezvoltarea rolurilor de gen, inclusiv originile şi evoluţia lor. Nu toţi psihologii sunt de acord în ceea ce priveşte folosirea termenilor *gen* şi *sex* (Deaux, 1993; Ruble şi Martin, 1998). Unii folosesc aceşti termeni interşanjabil, alţii fac distincţie între ei, iar alţii sugerează că diferenţierea între aceşti doi termeni perpetuează ideea greşită că putem separa efectele naturii de cele ale educaţiei (Halpern, 2000). în volumul de faţă termenul *sex* se referă la diferenţele dintre băieţi şi fete, lăsând la o parte originea acestor diferenţe. Termenul *gen* se referă la expectanţele socioculturale pe care le au oamenii despre ceea ce înseamnă aceste diferenţe. Când ne referim la o *diferenţă între sexe,* ideea este pur şi simplu că băieţii şi fetele diferă ca grupuri în relaţie cu o anumită trăsătură sau caracteristică. Astfel, a identifica o diferenţă între sexe nu este

Sintagma **stereotip de gen** se referă la convingerile larg răspândite într-o anumită cultură legate de modul în care ar trebui să se comporte bărbaţii şi femeile. în majoritatea culturilor, de exemplu, printre stereotipurile de gen asociate cu masculinitatea se numără competitivitatea, dominanţa şi agresivitatea, pe când cele asociate cu feminitatea includ caracteristici precum altruismul, dependenţa şi sensibilitatea (Best, 2001; Williams şi Best, 1990). Aceste convingeri larg răspândite sunt concretizate în viaţa de zi cu zi prin **rolurile de gen** pe care le adoptă bărbaţii şi femeile (Deaux, 1993; Gentile, 1993). **Identitatea de gen** se referă la percepţia cuiva despre sine ca bărbat sau femeie. **Tipizarea genului,** dimpotrivă, este procesul prin care copiii dezvoltă convingerile, comportamentele, atitudinile şi rolurile pe care societatea în care trăiesc le consideră potrivite genului lor. Se presupune că tipizarea genului, vizibilă în preferinţele feminine ale lui



Cum de au ajuns aceşti copii atât de diferenţiaţi din punctul de vedere al genului la o vârstă atât de mică? În ce măsură preferinţele lor „masculine” şi „feminine” sunt înnăscute şi în ce măsură sunt învăţate ?

Cum se dezvoltă diferenţele dintre sexe şi rolurile de gen

Diferenţe[...]

Această secţ[...] dintre sexe care s[...] copilărie sau în adole[...] este modul în c[...] cercetările despre dife[...] cazurile în care studiil[...] contradictorii, cum ştim pe care să le credem ?

Pentru a ajuta la înţelegerea rezultatelor discrepante, cercetătorii folosesc *metaanaliza* ■ În metaanaliză, cercetătorii aplică reguli statistice unui grup de studii care examinează toate acelaşi lucru. Deoarece metaanaliza se bazează pe cantităţi mari de date culese de numeroşi cercetători în condiţii extrem de variate, cercetătorii sunt mai capabili să tragă concluzii clare despre comportamentul sau atributul similar

[...] învăţare 13.1 [...] cognitive şi [...] dintre sexe [...] cercetători.

[...]eotipuri de gen [...]ite într-o cultură [...]e ar trebui să se [...]rbaţii şi femeile.

Rol de gen Pattern sau set de comportamente considerate potrivite pentru bărbaţi sau pentru femei într-o anumită cultură.

Identitate de gen Percepţie a cuiva despre sine ca bărbat sau femeie.

Tipizare a genului Proces prin care copiii dezvoltă comportamentele şi atitudinile considerate potrivite genului lor.

când se deschide subiectul diferenţelor dintre sexe, imaginea reprezentată de graficul (a) ne vine adesea în minte. Totuşi, acest pattern nu apare în realitate aproape *niciodată,* nefiind cazul nici în ceea ce priveşte exerciţiile de rotire mentală.

În Graficul (b), pentru a continua cu exemplul nostru, în medie, bărbaţii le întrec pe femei din punctul de vedere al abilităţilor spaţio-vizuale, dar reprezentările lor se suprapun în mare măsură. Aceasta înseamnă că multe femei sunt în realitate mai bune decât mulţi bărbaţi din punctul de vedere al acestei abilităţi. Variabilitatea dintre bărbaţi şi femei la această abilitate este mai mare decât diferenţele de grup dintre ei. Patternul general ilustrat de graficul (b) este cel mai comun pattern pentru a înţelege practic toate diferenţele dintre sexe care sunt raportate. Diferenţele dintre bărbaţi şi cele dintre femei sunt mai mari decât diferenţele dintre bărbaţi şi femei. Toate diferenţele dintre sexe sunt produsul atât al proceselor biologice, cât şi de mediu, acţionând împreună.

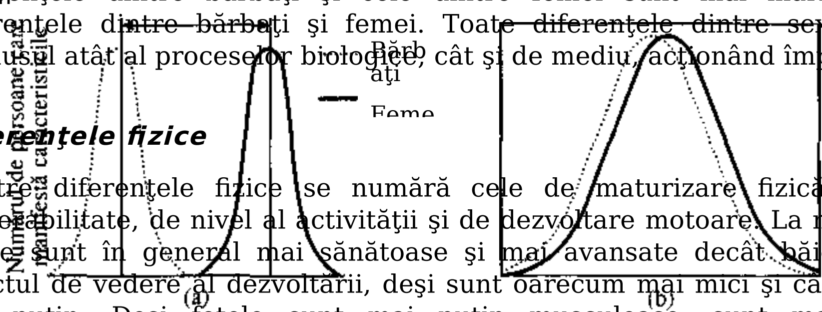


Figura 13.1. ***Două patternuri posibile ale diferenţelor dintre sexe***

Patternul (a) arată diferenţe complet separate între sexe, în timp ce patternul (b) prezintă diferenţe care se suprapun. Ce pattern e prevalent şi care este

Diferenţele fizice

Printre diferenţele fizice se numără cele de maturizare fizică şi de vulnerabilitate, de nivel al activităţii şi de dezvoltare motoare. La naştere, fetele sunt în general mai sănătoase şi mai avansate decât băieţii din punctul de vedere al dezvoltării, deşi sunt oarecum mai mici şi cântăresc mai puţin. Deşi fetele sunt mai puţin musculoase, sunt mai bine coordonate din punct de vedere neurologic şi fizic (Garai şi Scheinfeld, 1968 ; Lundqvist şi Sabel, 2000; Reinisch şi Sanders, 1992; Tanner, 1990). În medie, fetele încheie înaintea băieţilor diferitele etape de dezvoltare. De

a sarcinii, să sufere de boli fizice şi mentale, precum şi de diferite tipuri de anomalii ereditare şi să moară înainte de a împlini 1 an (Hartung şi Widiger, 1998 ; Jacklin, 1989). De asemenea, băieţii tind mai mult să se lovească. Această probabilitate reflectă o constelaţie de factori, printre care nivelul mai înalt de activitate al băieţilor şi tendinţele lor de a-şi asuma riscuri mai mari (Byrnes, Miller şi Schafer, 1999; Laing şi Logan, 1999).

Nivelul de activitate. în medie, băieţii au niveluri mai înalte de activitate decât fetele. Această diferenţă dintre sexe apare prima dată în perioada prenatală, fetuşii masculi fiind în medie mai activi în uter (Almli, Ball şi Wheeler, 2001; DiPetro *et **al.***, 1996). Studiile metaanalitice arată că această diferenţă se menţine pe tot parcursul copilăriei (Campbell şi Eaton, 1999; Eaton şi Enns, 1986). Interesant este faptul că diferenţele dintre sexe din punctul de vedere al nivelului de activitate sunt mici atunci când copiii se joacă singuri. Nivelurile de activitate a băieţilor cresc semnificativ atunci când ei se află în compania altor băieţi - aşa cum poate confirma oricine a văzut vreodată o clasă de preşcolari, o petrecere de ziua copilului sau un rând la cantina şcolii în pauza mare.

Dezvoltarea motoare. Până la vârsta de 1 an, diferenţele dintre sexe la nivelul dezvoltării motoare sunt minime. Totuşi, în copilăria mică sunt vizibile diferenţe între sexe în ceea ce priveşte dezvoltarea motoare generală şi cea fină. Băieţii deţin avantajul la abilităţile care necesită forţă fizică. La vârsta de 5 ani, băieţii pot să sară mai departe, să alerge mai repede şi să arunce mai departe decât fetele. începând cu perioada preşcolară, băieţii sunt mai capabili şi să arunce cu mai multă acurateţe decât fetele. Această diferenţă dintre sexe se accentuează în adolescenţă, parţial din cauza schimbărilor fizice şi în parte din cauza exerciţiului.

La rândul lor, fetele au un avantaj la motricitatea grosieră, cum ar fi ţopăitul şi săritul coardei, care necesită o combinaţie de echilibru şi mişcări precise. De asemenea, fetele au o motricitate fină mai bună, venindu-le deci mai uşor la început să se lege la şireturi şi să realizeze diferite activităţi şcolare - scriu, taie hârtii etc.

Diferenţele cognitive

Conform stereotipurilor populare, fetele se pricep mai bine la exerciţiile verbale, dar băieţii sunt mai buni la matematică. De fapt, studiile bazate pe metaanalize au arătat că diferenţele dintre băieţi şi fete în aceste două domenii cognitive sunt destul de mici (Hyde, Fennema şi Lamon, 1990 ; Hyde şi Linn, 1988). Mai mult decât atât, diferenţele existente se limitează adesea la anumite grupe de vârstă, Ia anumite tipuri de exerciţii sau la grupuri cu rezultate foarte bune. Cu toate acestea, s-au observat unele diferenţe.

Abilităţile lingvistice şi verbale. Nu prea mai este nici o îndoială că fetele îi întrec pe băieţi în privinţa anumitor tipuri de abilităţi verbale (Feingold, 1992, 1993). Până la 1 an, fetele scot mai multe sunete la

(Campbell, ... decât fetele (Gardner, 1998 ; Wigfield *et al.*, 2002). De ... statistic la vârstă, dar nu şi la orele de matematică. în medie, băieţii obţin ... fetele tind să ia note mai mari la orele de matematică (Benbow, 1992 ; Snyder şi Hoffman, 2000). ... la examenele standardizate este deosebit de marcată la elevii ...

... asupra diferenţelor dintre fete şi băieţi. Aceste studii au analizat modul ... rezolvă problemele de matematică fetele şi băieţii - nu doar dacă le rezolvă corect, ci comparativ. ... clasa I tind mai mult să folosească strategii ... (Willingham *et al.*, 1997). ... care aproape sigur dau ... (Carr şi Davis, 2001 ; Carr, Jessup, 1997 ; Carr, Jessup şi Fuller, 1999).

... strategii preferate de fete şi de băieţi contribuie la diferenţele ... calcul mental pe care le făceau când erau mai mici, ... probleme de aritmetică. Această capacitate poate pune bazele ...

Trimiteri la alte capitole

În capitolul 6, aţi aflat despre asimetria emisferelor cerebrale. În acest capitol, ... leagă asimetria de diferenţele de gen în ceea ce priveşte anumite abilităţi cognitive.

... (Geary *et al.*, 2000 ; Royer *et al.*, 1999). ... deosebit pe băieţi la testele contracronometru, cum ar fi examenele de admitere la facultate.

Există o diferenţă între sexe şi în ceea ce priveşte tipurile de strategii folosite pentru a rezolva problemele de raţionament matematic. încă din clasa I, fetele tind mai mult să folosească strategii concrete, cum ar fi număratul, pe când băieţii utilizează abordări mai abstracte (Fennema *et al.*, 1998). în clasa a III-a, fetele preferă strategiile convenţionale predate la şcoală, pe când băieţii, în medie, tind mai mult să folosească estimarea ... (Hopkins, McGillicuddy-De Lisi şi De Lisi, 1997).

... (Rosen, Galaburda şi Sherman, 1990). ... la explicarea motivului pentru care fetele tind să se descurce mai bine la orele de matematică, dar obţin rezultate mai slabe decât băieţii la examenele standardizate. Deşi abordările mai ortodoxe adoptate de fete duc la rezolvarea corectă a problemelor convenţionale, este mai puţin probabil ca ele să ajungă la soluţii ... fetele se pot descurca bine la examenele concepute să evalueze dacă pot să aplice corect o strategie care le-a fost predată, dar ...

se conformeze aşteptărilor profesorilor (Dweck, 1999). în sfârşit, este posibil ca fenomenul
pericolului stereotipizării - analizat în capitolul 9 - să contribuie la diferenţele de gen în ceea

ââ
WW

ip-

Figura 13.2. ***Exerciţiu de transformare spaţială*** în acest exerciţiu, copiii aleg care dintre cele patru figuri arată cum ar arăta cele două fragmente din dreptunghiul superior dacă ar fi lipite. ***Sursa***: S.C. Levine, J. Huttenlocher, A. Taylor şi A. Langrock (1999), „Early sex differences in spaţial skill", ***Developmental Psychology,*** 35, pp. 940-949

ce priveşte performanţa fetelor sau testele standardizate la
matematică (Good, Aronson şi Inzlicht, 2003).

Abilităţile spaţiale. După cum am menţionat deja,
băieţii se descurcă de multe ori mai bine decât fetele la
activităţi care implică abilităţi spaţiale (Feingold, 1993 ;
Halpern, 2000). Unele diferenţe între sexe în ceea ce
priveşte abilităţile spaţiale se observă încă de la vârsta
preşcolară. în medie, băieţii obţin scoruri mai bune la
Subtestul Labirintului din cadrul Wechsler Preschool and
Primary Scale of Intelligence (Fairweather şi Butterworth,
1977; Wechsler, 1967). Şi băieţii de 4 ani se descurcă
mai bine decât fetele la exerciţii de transformare spaţială
precum cel prezentat în figura 13.2 şi demonstrează o per-
formanţă superioară în activităţi spaţiale

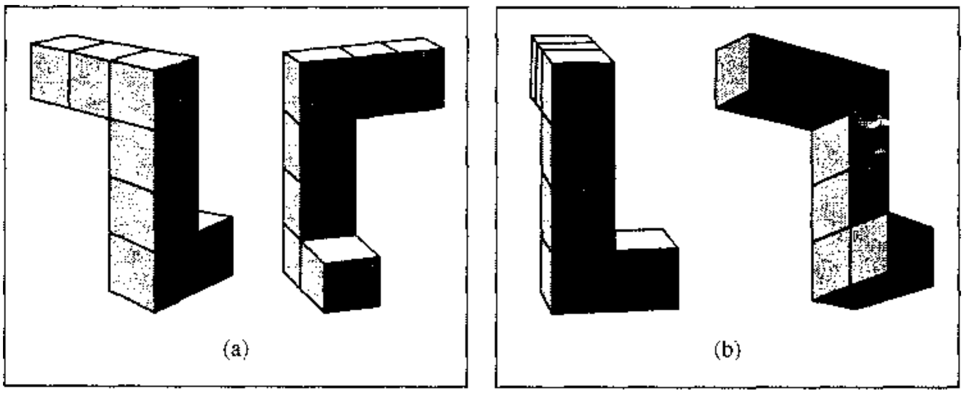


Figura 13.3. ***Exerciţiu de rotire mentală*** Care set de obiecte este acelaşi: (a) sau (b) ?
Răspuns : (a). Obiectele din setul (b) sunt diferite.

Caseta 13.1. *Ar trebui ca în şcoli să se dezvolte abilităţile spaţio-vizualo?*

Una dintre cele mai solide şi mai demne de încredere cercetări asupra diferenţelor dintre sexe este avantajul bărbaţilor în activităţi care implică gândire în spaţiu, cum ar fi rotirea mentală şi vizualizarea spaţială. în acelaşi timp, există numeroase dovezi că anumite experienţe promovează dezvoltarea abilităţilor spaţiale (Baenninger şi Newcombe, 1989,1995). Cercetările transculturale arată existenţa unor abilităţi spaţiale superioare la copiii şi adulţii care fac parte din culturi ce depind foarte mult de vânătoare şi de alte activităţi care implică multe călătorii (Dasen, 1975). Mai mult, atunci când femeile călătoresc şi vânează la fel de frecvent ca şi bărbaţii, manifestă abilităţi spaţiale comparabilă (Berry, 1966).

în fiecare zi, experienţa practică de a efectua diferite sarcini care presupun abilităţi spaţiale măreşte şi competenţa spaţială în societăţile moderne. De exemplu, Ross Vasta şi colaboratorii săi (1997) au descoperit că indivizii cu meserii care oferă multe experienţe

clasa I. Abilităţile spaţiale ale copiilor s-au dezvoltat în cei doi ani, dar cei mai mulţi dintre ei au demonstrat o dezvoltare mai accentuata în lunile cât erau la şcoală (din octombrie până în aprilie) decât atunci când stăteau mai ales acasă. Aceste descoperiri sugerează câ activităţile şcolare tipice, cum ar fi jocurile de tip puzzle şi predarea unor noţiuni elementare de geometrie, facilitează dezvoltarea competenţei spaţiale a copiilor. în mod interesant, copiii care au intrat la grădiniţă cu bune abilităţi spaţiale nu au manifestat o îmbunătăţire diferenţiată în clasa I. Aceasta sugerează că mediul familial al acestor copii înzestraţi din punct de vedere spaţial poate să fi inclus mai multe ocazii de a-şi exersa abilităţile spaţiale decât mediile familiale ale celorlalţi copii.

Studiile asupra instruirii oferă şi alte dovezi ale efectului experienţei asupra abilităţilor spaţiale. într-un studiu, nişte studente au fost învăţate cum să rezolve problema nivelului apei (Vasta. Knott şi Gaze, 1996). După cum bine se ştie

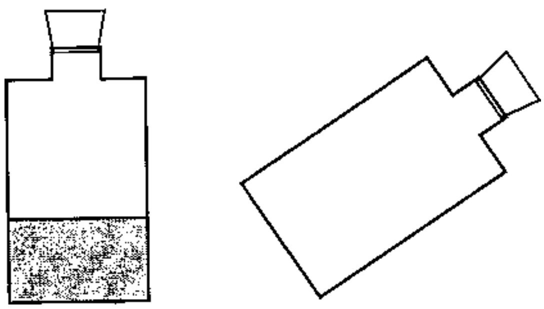


Figura 13.4. *Exerciţiul nivelului apei* Trasaţi o linie pentru a anticipa cum va arăta

Ce ar putea explica diferenţele dintre sexe la nivelul abilităţilor spaţiale ? O posibilitate, aşa cum am menţionat, pune accent pe explicaţia biologică a asimetriei cerebrale.

Teme de gândire şi de discuţie

Daţi câteva exemple de activităţi care i-ar face pe bărbaţi să se descurce mai bine decât femeile la exerciţiile spaţiale, Există şi în cazul femeilor activităţi comune care promovează abilităţile spaţiale?

Emisfera dreaptă e specializată în activităţi cantitative şi spaţiale, iar dezvoltarea emisferei drepte este accelerată de hormonii masculini. O altă explicaţie pune accent pe factori experienţiali. încă din copilăria mică, este mai probabil ca băieţii să participe la activităţi care promovează abilităţile spaţiale. Ei petrec mai mult timp construind diferite structuri cu cuburi, făcând machete, jucând jocuri video şi făcând sport (Baenninger şi Newcombe, 1989, 1995 ; Serbin *et al.*, 1990 ; Subrahmanyam şi Greenfield, 1994 ; Subrahmanyam *et al.*, 2001).

Teme **de gândire şi de discuţie Ce ar avea de câştigat societatea dacă mai mulţi oameni şi-ar dezvolta abilităţile spaţiale? Credeţi că gândirea în spaţiu aş trebui inclusă în programa şcolară?**

Nora Newcombe, specialistă în dezvoltarea cogniţiei spaţiale, a afirmat că oamenii de ştiinţă ar trebui să îşi îndrepte atenţia către faptul că abilităţile spaţiale pot fi dezvoltate prin exerciţiu (Newcombe, Mathason şi Terlecki, 2002). Este larg acceptată ideea că abilităţile spaţiale sunt importante în viaţa de zi cu zi (de exemplu, conectarea cablurilor la computer, organizarea portbagajului maşinii, orientarea), precum şi în diferite meserii, precum ştiinţele, ingineria şi medicina (Gardner, 1993 ; Shea, Lubinski şi Benbow, 2001).

Diferenţele sociale şi de personalitate

Analizăm în continuare diferenţele sociale şi de personalitate dintre băieţi şi fete, inclusiv diferenţele de temperament, dezvoltare emoţională, autocontrol, agresivitate, comportament

Dezvoltarea autocontrolului. Fetele îşi dezvoltă capacitatea de autoreglare mai repede decât băieţii. în copilăria mică, băieţii se lovesc de mult mai multe dificultăţi decât fetele când trebuie să facă lucruri care necesită controlul impulsurilor - de exemplu, şoptirea unei comenzi, mersul încet în zig-zag şi jucarea unor jocuri precum „Simon says" (Kochanska *et al.*, 1996). S-a descoperit şi că fetele se conformează mai prompt şi de la o vârstă mai mică decât băieţii cererilor părinţilor de a face ceva neplăcut, aşa cum este adunarea jucăriilor, şi interdicţiilor de a atinge obiectele fragile sau periculoase (Kochanska şi Aksan, 1995; Kochanska, Coy şi Murray, 2001; Kuczynski şi Kochanska, 1990).

Copiii cu un autocontrol limitat sunt expuşi riscului de a dezvolta comportamente problematice, cum ar fi izbucnirile de furie şi alte tipuri de acţiuni disruptive. înainte de 4-5 ani, fetele şi băieţii manifestă comportamente disruptive şi impulsive la fel de des (Achenbach, Edelbrock şi Howell, 1987). După această vârstă, s-au descoperit totuşi diferenţe izbitoare între sexe. în timp ce majoritatea fetelor demonstrează un declin constant al comportamentelor problematice, băieţii manifestă un declin mai puţin marcat şi, în unele cazuri, chiar o creştere (Prior *et al.*, 1993).

Agresivitatea. Poate cea mai clară şi mai marcantă diferenţă dintre sexe este că bărbaţii în general afişează mai multă agresivitate fizică decât femeile - în special agresivitate implicând violenţă. De exemplu, statisticile arestărilor făcute de FBI arată că, în Statele Unite, bărbaţii comit aproximativ 89% dintre crime şi 79% din atacurile deosebit de grave (FBI Uniform Crime Reports, 2003, tabelul 33 : *Tendinţele arestărilor pe zece ani pe sexe, 1994-2003,* p. 275). Majoritatea celorlalte ţări raportează cifre similare (Kenrick şi Trost, 1993). Totuşi, între 1994 şi 2003, în Statele Unite, numărul bărbaţilor arestaţi pentru atac deosebit de grav a crescut de la 14 % la 21 % din totalul arestărilor pentru această infracţiune - o creştere semnificativă. Un studiu recent a peste 4 500 de preşcolari din opt ţări a descoperit că peste tot se declară că băieţii sunt mai agresivi fizic decât fetele de aceeaşi vârstă (LaFreniere *et al.*, 2002), implicându-se mai frecvent în acţiuni precum lovirea cu piciorul sau pumnul şi pişcăturile. De asemenea, este mai probabil ca băieţii să sfideze autoritatea şi să distrugă diferite obiecte.

Oricum, atunci când se iau în considerare alte forme de agresiune, situaţia devine mai complexă (Eagly şi Steffen, 1986 ; Hyde, 1984, 1986). Deşi băieţii tind mai mult să dea dovadă de agresivitate fizică, este mai probabil ca fetele să se implice în ceea ce se numeşte *agresivitate relaţională.* în cazul agresivităţii relaţionale, fetele încearcă să le facă rău altor copii, în special altor fete, prin relaţiile sociale pe care sunt învăţate să le valorizeze. Aceasta se realizează prin activităţi cum ar fi bârfa şi excluderea (Crick *et al.,* 2001; Offord, Lipman şi Duku, 2001; Underwood, 2003). S-a descoperit că diferenţele de gen în ceea ce priveşte tipurile de agresiune utilizate de copii există chiar şi la preşcolari (Ostrov şi Keating, 2004) şi persistă până la terminarea liceului (Cillessen şi Mayeux, 2004; Rose, Swenson şi Waller, 2004).

Trimiteri la alte capitole
În capitolul 12, aţi aflat despre dezvoltarea autocontrolului la copii. Acolo aţi aflat şi mai multe despre diferenţele de gen în ceea ce priveşte autocontrolul.

Expresivitatea emoţională. Pe măsură ce cresc, atât băieţii, cât şi fetele devin mai capabile să îşi gestioneze emoţiile. Acest progres se datorează atât maturizării biologice, cât şi dezvoltării strategiilor de reglare a emoţiilor (Kochanska *et al.*, 1996). Diferenţe dintre sexe în ceea ce priveşte strategiile folosite pentru a-şi regla stările emoţionale au fost observate încă de la copiii de doar 2 ani. într-un studiu, de exemplu, copiilor li s-a promis o jucărie atractivă ; cu toate acestea, au fost puşi să aştepte înainte să li se dea voie să se joace cu ea. Fetele au făcut faţă stresului situaţiei căutând alinare la mamele lor, dar băieţii au tins mai mult să îşi distragă atenţia jucându-se cu celelalte obiecte din cameră (Raver, 1996). Această diferenţă de gen la nivelul stilului de a face faţă stresului se accentuează pe parcursul copilăriei (Broderick, 1998 ; Copeland şi Hess, 1995). în adolescenţă, aceste stiluri comportamentale sunt încorporate în *scenariile de gen* sau expectanţele larg acceptate în ceea ce priveşte comportamentul. Adolescenţii se aşteaptă ca fetele să apeleze la alte persoane atunci când sunt supărate şi băieţii să îşi găsească altceva de făcut (Broderick şi Korteland, 2002). O metaanaliză recentă a studiilor asupra adaptării adulţilor confirmă existenţa aceluiaşi pattern la vârsta adultă. Femeile tind mai mult să caute sprijin social şi să vorbească despre evenimentele bulversante. Bărbaţii, dimpotrivă, este mai probabil să folosească distragerea atenţiei ori să se implice într-o activitate fizică (Tamres, Janicki şi Helgeson, 2002).

Un posibil motiv pentru care fetele vorbesc cu alte persoane despre sentimentele lor mai mult decât băieţii este că societatea le învaţă să facă astfel (Fivush şi Buckner, 2000). Studiile asupra amintirilor părinţilor despre copii în culturile occidentale au descoperit că mamele şi taţii vorbesc despre aspectele emoţionale ale evenimentelor mai mult cu fetele decât cu băieţii (Eisenberg, 1999; Fivush, 1998; Flannagan şi Perese, 1998). Cel mai uimitor este faptul că părinţii par să evidenţieze tristeţea atunci când vorbesc cu fetele (Chance şi Fivush, 1999; Fivush şi Buckner, 2000; Kuebli şi Fivush, 1992).

Martin şi Fabes, 1996); astfel, dacă există vreo diferenţă la nivelul comportamentului prosocial, este foarte mică.

Activităţile şi interesele. Diferenţele de gen în ceea ce priveşte preferinţele pentru anumite activităţi apar între vârstele de 1 an şi 2 ani. Băieţii arată mai mult interes faţă de cuburi, jucăriile „de transport” (cum sunt camioanele şi avioanele) şi obiectele care pot fi manipulate. De asemenea, se implică în activităţi care presupun mişcări grosiere, inclusiv „încăierările” în joacă (DiPietro, 1981; O’Brien şi Huston, 1985; Roopnarine, 1984).

Fetele preferă să se joace cu păpuşile, să se costumeze, să deseneze şi să se joace de-a treburile casnice, ca, de exemplu, gătitul. De asemenea, ele preferă activităţi mai sedentare, precum cititul şi desenatul, nu cele mai energice. Această diferenţă între sexe în ceea ce priveşte participarea la activităţile fizice energice se menţine pe tot parcursul copilăriei şi al adolescenţei (Bradley *et al.,* 2000). Totuşi, în timp ce băieţii se limitează la un anumit grup destul de restrâns de jucării şi jocuri, fetele manifestă o gamă mai largă de interese de-a lungul timpului şi tind mai mult decât băieţii să se implice în activităţile preferate de sexul opus (Bussey şi Bandura, 1992; Eisenberg, Tryon şi Cameron, 1984; Fagot şi Leinbach, 1993).

Deoarece diferenţele dintre sexe în ceea ce priveşte preferinţele pentru anumite jocuri apar atât de devreme, este tentantă ideea că, într-un fel, băieţii se nasc cu preferinţa pentru jucăriile mecanice şi fetele cu cea pentru păpuşi. După cum vom vedea, părinţii încurajează totuşi jocurile tipice unui anumit sex încă din primele luni de viaţă. Acest lucru este valabil mai ales în cazul băieţilor, care sunt presaţi foarte mult atât de părinţi, cât şi de cei de aceeaşi vârstă cu ei să se joace cu jucării considerate potrivite pentru sexul lor.

Pe lângă faptul că se deosebesc la nivelul preferinţelor pentru anumite jocuri, băieţii şi fetele manifestă preferinţe pentru anumite programe TV stereotipizate pe sexe (Huston şi Wright, 1998). Băieţilor le plac desenele animate care nu sunt educative, serialele de acţiune şi sporturile. Fetele îşi pierd înaintea băieţilor interesul pentru desene animate needucative şi preferă emisiunile despre relaţii (Wright *et al.,* 2001).

începând din perioada preşcolară, băieţii folosesc calculatorul mai mult decât fetele (Funk, Germann şi Buchman, 1997; Greenfield, 1994; Huston *et al.*, 1999; Rideout *et al.*, 1999). O anchetă naţională în care au fost incluşi copii între 2 şi 18 ani a descoperit că diferenţa de gen constă în utilizarea calculatorului la şcoală. Deşi mai mulţi băieţi decât fete au declarat că au folosit (sau părinţii lor au afirmat că ei au folosit) calculatorul la şcoală cu o zi înainte, nu erau diferenţe între procentele folosirii computerului în afara şcolii (Roberts *et al.,* 1999). Aceste descoperiri confirmă rezultatele altor studii care arată că băieţii tind să monopolizeze calculatorul în clasă, mai ales în perioadele de acces necontrolat (Cassell şi Jenkins, 1998; Kinnear, 1995; Schofîeld, 1995).

Băieţii petrec mult mai mult timp decât fetele jucând jocuri pe calculator (Harrell *etal.*, 1997; Roberts *et al.,* 1999; Wright *et al.,* 2001).

date culese în 1990-1991) a confirmat acelaşi pattern al intereselor în Statele Unite, Japonia şi Taiwan. Interesant este faptul că diferenţa dintre sexe era mai mică în Statele Unite decât în cele două comunităţi asiatice. Cercetătorii au atribuit diferenţa culturală rolurilor de gen mai egalitare din Statele Unite (Evans, Schweingruber şi Stevenson, 2002). în plus, studii recente arată că diferenţa de gen în ceea ce priveşte interesul faţă de matematică şi ştiinţe este în scădere în Statele Unite. O anchetă asupra unui eşantion naţional a descoperit că, deşi 59% dintre adolescenţii de sex masculin au afirmat că preferă matematica şi ştiinţele, nu engleza şi sociologia, 53% dintre adolescente şi-au manifestat aceleaşi preferinţe (Gallup Poli, 1997). Deşi multe fete sunt la fel de interesate de ştiinţe ca şi băieţii, interesele lor specifice în cadrul domeniului ştiinţei sunt diferite. Băieţii tind să fie mai interesaţi de ştiinţele fizice. Elevele, dimpotrivă, tind



Jocurile pe calculator pentru fetiţe nu au, în mare parte, teme violente, dar, lăsând la o parte această excepţie, băieţii şi fetele folosesc la fel de mult calculatorul. La adolescenţi, nu s-a descoperit nici o diferenţă între sexe în ceea ce priveşte folosirea calculatorului pentru chat, vizitarea unor pagini web, utilizarea e-mailului, proiecte şcolare sau utilizarea sa la locul de muncă (Gallup Poli, 1997; Roberts *et al.*, 1999). în plus, adolescenţii şi adolescentele sunt la fel de încrezători în ceea ce priveşte abilităţile lor de utilizare a calculatorului şi lâ fel de pricepuţi (Gallup Poli, 1997 ; North şi Noyes, 2002). (© Noam Armonn/Dreamstime.com).

^Trimiteri la alte capitole

In capitolele 14 şi 15, veţi afla mai multe despre dezvoltarea agresivităţii, comportamentul prosocial şi prieteniile copiilor.

Prietenii şi tovarăşii de joacă. Relaţiile sociale ale copiilor indică puternice diferenţe între sexe. încă din copilăria mică, băieţii se joacă în grupuri mai mari, pe când fetele în general îşi limitează mărimea grupului din care fac parte la două-trei persoane. Băieţii

în perechi de acelaşi sex, toţi copiii au folosit tipuri mai cooperante de comunicare (Leman, Ahmed şi Ozarow, 2005). Atunci când încearcă să soluţioneze un conflict ori să îi influenţeze pe alţii să facă un anumit lucru, băieţii adoptă o abordare mai brutală, făcând adesea apel la ameninţări sau uzând de forţă fizică. Este mai probabil ca fetele să utilizeze persuasiunea verbală ori să abandoneze conflictul cu totul (Leaper, Tenenbaum şi Shaffer, 1999; Miller, Danaher şi Forbes, 1986; Pettit *etal.,* 1990; Sheldon, 1990, 1992).

Obiectivul de învăţare 13.1: *descrierea diferenţelor fizice, cognitive şi sociale/de personalitate dintre sexe descoperite de cercetători.*

Vcrificaţi-vă cunoştinţele...

dintre sexe

1. Ce diferenţe fizice între sexe au descoperit cercetătorii?
2. Ce diferenţe cognitive între sexe au descoperit cercetătorii?
3. Ce diferenţe sociale şi de personalitate între sexe au descoperit cercetătorii?

Obiectivul de învăţare 13.2
Comparaţi şi contrastaţi influenţele biologice şi sociale asupra diferenţelor dintre sexe şi a dezvoltării rolurilor de gen

Influenţele asupra diferenţelor şi a dezvoltării rolurilor de gen

Cercetările au arătat clar că există anumite diferenţe între sexe. S-a dovedit a fi foarte greu de înţeles care sunt originile acestor diferenţe. în următoarele secţiuni, vom analiza modul în care factorii biologici şi socializarea contribuie la dezvoltarea diferenţelor dintre sexe şi a rolurilor de gen. Ne oprim mai întâi asupra factorilor biologici. Printre aceştia se numără procesele genetice, structurale şi fiziologice care îi disting pe bărbaţi de femei.

Diferenţiere sexuală
Procese biologice în cadrul cărora apar diferenţele fizice dintre sexe.

^Trimiteri la alte capitole
In capitolul 3, aţi aflat despre rolul pe care îl au cromozomii sexuali în determinarea sexului. Aici, aflaţi mai multe despre diferenţierea de gen prenatală şi influenţa expunerii la hormoni sexuali asupra dezvoltării

Influenţele biologice

puţine gene. Atunci când perechea de cromozomi sexuali moşteniţi de la părinţi constă în doi cromozomi X (XX), persoana este de sex feminin; când este formată din câte un cromozom de fiecare tip (XY), persoana e de sex masculin.

Cromozomii sexuali nu au absolut nici un fel de influenţă asupra zigotului fertilizat timp de aproximativ şase săptămâni. în acest moment, dacă embrionul este de sex masculin din punct de vedere genetic (XY), cromozomul Y face ca o parte a embrionului să devină structura gonadică masculină - testiculele. Odată ce se realizează acest lucru, cromozomul Y nu paresă mai joace vreun rol în procesul diferenţierii sexuale. Dacă embrionul este de sex feminin din punct de vedere genetic (XX), cromozomii sexuali nu produc nici o schimbare la 6 săptămâni. Totuşi, la 10-12 săptămâni, unul din cromozomii X face ca o porţiune a embrionului să devină gonadele feminine - ovarele. Din acest moment, diferenţierea sexuală este ghidată în primul rând de hormonii produşi de testicule şi de ovare. Pe lângă genele din cromozomii sexuali, şi alte gene pot afecta diferit persoanele de sex masculin şi feminin. De obicei, aceasta se întâmplă atunci când exprimarea unei trăsături necesită prezenţa anumitor niveluri de hormoni sexuali. Astfel de trăsături sunt numite trăsături limitate la un singur sex. Gena calviţiei, de exemplu, poate fi purtată şi de bărbaţi, şi de femei, dar caracteristica apare mai ales la bărbaţi pentru că este nevoie de nişte niveluri înalte de hormoni masculini pentru ca această trăsătură să se manifeste.

Trăsături limitate la un singur sex
Gene care afectează diferit persoanele masculine şi feminine, dar care nu sunt determinate de cromozomii sexuali.

O etapă importantă a diferenţierii sexuale începe atunci când gonadele embrionice nou-formate încep să secrete hormoni de tipuri diferite. Organele sexuale interne ale fetusului devin fie masculine, fie feminine în a treia lună de gestaţie. Când un cromozom Y determină dezvoltarea testiculelor în interiorul embrionului, aceste glande secretă hormoni numiţi *androgeni,* ceea ce cauzează creşterea organelor reproductive masculine interne (ele secretă şi o substanţă chimică determinând contractarea organelor feminine). La 5 luni, dacă

(Hines *et al.,* 2002). Când copiii lor aveau vârsta de 3 luni, părinţii au completat un chestionar despre preferinţa copiilor pentru jucării, jocuri şi activităţi tipice pentru sexul lor biologic. La fete, nivelurile mai înalte de testosteron din perioada prenatală au fost asociate cu niveluri mai scăzute de tipizare a sexului; cu alte cuvinte, se jucau cu jucării tipice atât pentru băieţi, cât şi pentru fete. La băieţi nu a existat totuşi nici o legătură între nivelurile de testosteron din perioada prenatală şi comportamentul specific rolurilor de gen.

O altă modalitate de a studia efectele hormonilor asupra dezvoltării este analiza unor cazuri de anormalitate hormonală, cum ar fi hiperplazia adrenală congenitală. Aceasta apare atunci când nivelul hormonilor androgeni produşi în timpul sarcinii este prea ridicat. Această creştere este de [illegible] rezultatul unei deficienţe enzimatice moştenite care face ca glandele suprarenale să producă hormoni androgeni, indiferent dacă există sau nu testicule (Breedlove şi Hampson, 2002). Această problemă apare de obicei după ce se formează organele sexuale interne, dar înainte de dezvoltarea celor externe. Efectele dozei suplimentare de androgeni asupra băieţilor sunt destul de uşoare. Aceşti băieţi sunt cumva mai înclinaţi către activităţile fizice intense decât băieţii normali, dar nu par să fie mai agresivi sau mai antisociali (Berenbaum şi Hines, 1992 ; Berenbaum şi Snyder, 1995 ; Hines şi Kaufman, 1994).

Dacă fetusul este totuşi de sex feminin din punct de vedere genetic (XX), va avea ovare şi organe sexuale interne normale, dar excesul de hormoni androgeni va face ca organele externe să se dezvolte în direcţie masculină. Adesea clitorisul va fi foarte mare, semănând cu un penis, iar uneori se va dezvolta şi un scrot (deşi nu se formează şi nu există testicule).

Se cunosc cazuri în care astfel de fete au fost considerate greşit la [illegible]

Hiperplazie adrenală congenitală Boală genetică recesivă în care are loc un proces neobişnuit de ridicare de hormoni masculini numiţi androgeni.

Nereceptivitate androgenică Defect genetic la persoanele de sex masculin care împiedică celulele corpului să reacţioneze la hormonii androgeni, ce stimulează dezvoltarea caracteristicilor masculine.

Caseta 13.2. *Când genotipul şi fenotipul nu se potrivesc*

Cercetare şi societate

Atât biologia, cât şi societatea le-au oferit cercetătorilor cazuri de referinţă ce demonstrează rolul esenţial pe care îl joacă hormonii prenatali în dezvoltarea comportamentului considerat tipic genului. Într-un caz important din anii '60, unul din fraţii dintr-o pereche de gemeni identici în vârstă de 8 luni i-a fost grav afectat penisul în urma unui accident care a avut loc în timpul circumciziei. Aflând că nu avea să fie posibil să-i reconstruiască penisul, părinţii neliniştiţi i-au cerut sfatul doctorului John Money, un renumit cercetător în domeniul sexului de la Johns Hopkins University. Dr. Money a considerat că ar fi mai bine ca băiatul să aibă viaţa unei femei decât a unui bărbat cu o diformitate fizică. El a recomandat ca băiatul să fie crescut ca o fetiţă. Aceasta avea să implice construirea pe cale chirurgicală a unor organe genitale feminine şi tratamente cu hormoni. În speranţa de a-i oferi copilului lor cele mai mari şanse de a avea o viaţă normală, părinţii au fost de acord şi au început să îşi crească fiul - rebotezat Brenda - ca pe o fetiţă, fiind asiguraţi de doctori că nu va afla niciodată care este adevăratul său sex biologic.

Detaliile acestui caz extraordinar au fost făcute publice pentru prima dată în 1972 (Money şi Ehrhardt, 1972). În acest raport, autorii au menţionat faptul că Brenda era cam băieţoasă, dar s-au axat mai ales pe modurile în care comportamentul şi interesele sale se [illegible]

[illegible] şi o ridiculizau în fiecare zi, încă de la grădiniţă. La începutul adolescenţei, Brenda a făcut eforturi nu prea îndelungate, dar susţinute de a arăta şi a se purta mai feminin, însă rezultatul a fost un aspect fizic atât de ciudat, încât şi oamenii [illegible] ea. În plus, Brenda nu se *simţea* fată - se simţea ca o ciudăţenie.

În sfârşit, Brenda s-a revoltat. A renunţat la eforturile de a se îmbrăca şi a se comporta ca o fată, s-a împotrivit vizitelor anuale la clinica de cercetare unde primea tratament şi a refuzat operaţia chirurgicală vaginală necesară pentru a-şi completa transformarea. Când Brenda avea 14 ani, medicii care se ocupau de cazul său au declarat că schimbarea de sex era un eşec total şi i-au sfătuit pe părinţii Brendei să îi spună adevărul. Brenda a hotărât imediat să ia măsuri pentru a reveni la sexul său iniţial, cel masculin, şi şi-a luat numele David. În cele din urmă, s-a căsătorit şi a devenit tatăl a trei copii vitregi.

În 2004, la vârsta de 38 de ani, deprimat din cauză că îşi pierduse locul de muncă, după ce se despărţise nu cu mult timp în urmă de soţia sa, şi fiind în doliu după fratele său geamăn, care murise cu doi ani înainte, David s-a sinucis. Cum se întâmplă adesea, sinuciderea lui David pare să fi avut mai multe cauze. Este greu de spus până la urmă cât de mult a jucat copilăria sa de [illegible] un rol în decizia sa de a-şi lua viaţa.

Au trecut mulţi ani până când restul lumii a aflat adevărul despre [illegible] Milton Diamond, biolog specializat în efectele

împreună, concluziile studiilor pe animale şi pe oameni sugerează că hormonii sexuali fetali joacă un rol important în generarea diferenţelor dintre indivizii de sex masculin şi cei de sex feminin. Dar procesele hormonale sunt complexe, iar oamenii de ştiinţă încă nu înţeleg exact cum interacţionează ei cu procesele de socializare.

Teme de gândire şi de discuţie

În ce fel identitatea sexuală şi comportamentele considerate tipice pentru cele două sexe sunt un rezultat al biologiei? în ce măsură sunt rodul mediului? Cum aţi descrie relaţia dintre aceşti factori?

Asimetria cerebrală. După cum probabil vă amintiţi din capitolul 6, creierul uman este împărţit în emisferele stângă şi dreaptă, care îndeplinesc funcţii diferite. Emisfera stângă controlează şi primeşte informaţii de la jumătatea dreaptă a corpului - urechea dreaptă, mâna dreaptă, piciorul drept şi câmpul vizual drept al fiecărui ochi. Emisfera dreaptă controlează şi primeşte informaţii de la jumătatea stângă a corpului. Emisfera stângă este responsabilă în primul rând de limbaj şi procesele de vorbire, pe când jumătatea dreaptă pare să fie mai implicată în abilităţile cantitative şi spaţiale (Springer şi Deutsch, 1998).

Deoarece împărţirea acestor funcţii corespunde diferenţelor dintre sexe la nivel cognitiv analizate în acest capitol, unii psihologi consideră că diferenţele în ceea ce priveşte asimetria cerebrală pot fi importante pentru a înţelege anumite diferenţe dintre comportamentul persoanelor de sex masculin şi cel al persoanelor de sex feminin. De exemplu, după cum am menţionat mai sus, unele date sugerează că la persoanele de sex masculin asimetria cerebrală este mai pronunţată - adică emisferele lor stângă şi dreaptă funcţionează mai independent - decât la cele de sex feminin (Bryden, 1982 ; McGlone, 1980).

Studiile abilităţilor lingvistice şi verbale confirmă într-o anumită măsură ideea că asimetria cerebrală joacă un rol în diferenţele dintre sexe. De exemplu, s-au descoperit diferenţe între sexe în ceea ce priveşte specializarea emisferelor la copii de 3 şi de 6 luni. Când reacţionau la o înregistrare audio a unei persoane care vorbea, fetiţele manifestau reacţii mai puternice ale undelor cerebrale când li se prezenta înregistrarea la urechea dreaptă (emisfera stângă), pe când băieţeii demonstrau reacţii mai puternice în cazul urechii stângi (emisfera dreaptă) (Shucard şi Shucard, 1990; Shucard *et ai.*, 1981). La vârsta de 2-3 ani, ambele sexe

două obiecte de forme diferite pe care nu le puteau vedea, câte una cu fiecare mână, timp de zece secunde. Apoi li s-a cerut să selecteze cele două forme dintre mai multe prezentate vizual. Băieţii au fost mai precişi în identificarea formelor explorate cu mâna stângă (emisfera dreaptă) decât cu dreapta. Nu a fost identificată nici o diferenţă între cele două mâini în ceea ce priveşte fetele (Witelson, 1976). Concluziile cercetărilor

Influenţele sociale

în mod clar, factorii biologici contribuie foarte mult la dezvoltarea rolurilor de gen. Cu toate acestea, ei nu operează izolat. De fapt, procesele biologice interacţionează cu forţele din mediu în modelarea dezvoltării sexuale. Influenţele mediului asupra dezvoltării sexuale sunt privite de obicei in termeni de socializare. Socializarea genului are loc la mai multe niveluri şi include şcolile, părinţii, persoanele de aceeaşi vârstă şi societatea în general. Secţiunile următoare evidenţiază două mijloace de



Ce învaţă această fată despre ce înseamnă să fii femeie în societatea din care face parte ? în ce fel modelele şi tratamentul diferenţiat al persoanelor de sex masculin şi feminin din societatea lor influenţează scenariile şi comportamentele de gen

Teme de gândire şi de discuţie
în ce medii şi roluri sociale învaţă copiii comportamentele şi atributele considerate potrivite pentru sexul lor? Cât de important este ca persoanele de sex masculin şi cele de sex feminin să aibă acces egal la diferite roluri sociale?

Societatea şi mass-media. în toate culturile, societatea îi învaţă pe copii rolurile de gen, deşi caracteristicile acestor roluri pot diferi de la o perioadă la alta şi de la un spaţiu la altul. O modalitate în care copiii învaţă despre rolurile de gen este puterea

este un mijloc eficient de a transmite valori, atitudini, convingeri şi practici comportamentale de la o generaţie la alta (Bandura, 1986). Cunoştinţele despre sex nu fac excepţie.

în multe societăţi, mass-media au extins foarte mult varietatea de modele la care au acces copiii. Televiziunea, în mod special, comunică foarte mult despre practicile şi comportamentele sociale. Analize atât ale programelor TV, cât şi ale reclamelor - din Statele Unite şi din toată lumea - arată că la televizor sunt prezentate în general personaje în cadrul rolurilor lor de gen tradiţionale (Allan şi Coltrane, 1996; Craig, 1992 ; Fumam, Abramsky şi Gunter, 1997 ; Gilly, 1988 ; Signorelli, 2001 ; Signorelli şi Bacue, 1999). Acest lucru este valabil mai ales în cazul desenelor animate needucative pentru copii (Leaper *et al.,* 2002; Thompson şi Zerbinos, 1995, 1997). Astfel, nu ar trebui să ne surprindă faptul că cei care se uită cel mai mult la televizor au cele mai stereotipe percepţii asupra rolurilor tipice pentru persoanele de sex masculin şi feminin (Luecke-Aleksa *etal.*, 1995; McGhee şi Frueh, 1980; Signorella, Bigler şi Liben, 1993).

O a doua cale prin care copiii învaţă despre rolurile de gen în societate este observarea şi experienţa tratamentului diferenţiat aplicat persoanelor de sex masculin şi feminin. Tratamentul diferenţiat poate lua diverse forme (Bussey şi Bandura, 1999; Leaper, 2002) . în unele culturi, accesul la educaţia formală şi la diferite tipuri de meserii nu este egal pentru persoanele de sex masculin şi feminin. De asemenea, în unele societăţi se face diviziunea muncii pe sexe, deşi sarcinile specifice atribuite fiecărui sex şi măsura în care sarcinile sunt îndeplinite de ambele sexe variază foarte mult de la o cultură la alta.

Teme de gândire şi de discuţie Aţi observat sau aţi suferit din cauza sexismului manifestat de profesori? De ce credeţi că se întâmplă asta? Cât de importantă credeţi că este contracararea acestei tendinţe şi de

Tratamentul diferenţiat se poate observa şi în oportunităţile şi experienţele sociale la care au acces persoanele de sex masculin şi feminin. De exemplu, în toată lumea, băieţilor li se acordă în general mai multă autonomie decât fetelor. Ei au mai multă libertate de mişcare şi ajung mai departe de casă fără să fie sub

O modalitate de a studia influenţele părinţilor este examinarea dezvoltării rolurilor de gen în familiile în care rolurile părinţilor deviază de la normele culturale. Cu alte cuvinte, modelul de comportament oferit de părinţi diferă de ceea ce observă de obicei copiii în alte situaţii. Cercetătorii au examinat dezvoltarea rolurilor de gen ale copiilor din familii monoparentale, din alte familii, precum cele din cadrul comunităţilor, şi din familii conduse de părinţi de acelaşi sex. Aceste studii au descoperit puţine diferenţe în ceea ce priveşte dezvoltarea rolurilor de gen la copiii din diferite tipuri de familii (Anderson, Amie şi Ytteroy, 2002 ; Golombok *et al.*, 2003 ; Serbin, Powlishta şi Gulko, 1993 ; Stevens *et al.*, 2002 ; Stevenson şi Black, 1988 ; Weisner şi Wilson-Mitchell, 1990). Iar când se descoperă diferenţe, ele tind să fie mici şi specifice copiilor de o anumită vârstă, un anumit sex sau statut socioeconomic.

Aşadar, cercetătorii nu prea au avut noroc să găsească o legătură între variaţiile la nivelul dezvoltării rolurilor de gen şi diferenţele în ceea ce priveşte rolurile părinţilor, dar aceasta nu înseamnă că nu există nici o legătură. Mai degrabă, simplul fapt de a şti dacă un părinte este, de exemplu, căsătorit sau angajat dezvăluie prea puţine lucruri despre ceea ce observă de fapt copiii acasă. Studiile ce au examinat atitudinile şi comportamentul părinţilor arată că în familiile în care ei au meserii şi sarcini netradiţionale, copiii au idei mai puţin stereotipe despre rolurile potrivite pentru bărbaţi şi femei (Deutsch, Servis şi Payne, 2001 ; Hoffman şi Youngblade, 1999; Serbin *et al.*, 1993 ; Weisner, Garnier şi Loucky, 1994). Interesant este totuşi faptul că, până şi în familiile în care părinţii susţin cu entuziasm idealurile egalitare, fetele, dar mai ales băieţii îşi menţin adesea preferinţe clare pentru prieteni, jucării şi îmbrăcăminte considerată potrivită pentru sexul lor (Weisner şi Wilson-Mitchell, 1990).

Tratamentul diferenţiat aplicat de părinţi băieţilor include instruire, oportunităţi şi atitudini. De exemplu, părinţii îi învaţă uneori destul de explicit pe copiii lor să îşi dezvolte abilităţile asociate în mod tradiţional cu sexul lor - ca atunci când taţii îi cheamă pe băieţi, dar nu şi pe fete ca să îi ajute să repare ceva. Tratamentul diferenţiat poate fi în mare măsură inconştient. Aţi văzut, de exemplu, că părinţii vorbesc diferit despre emoţii cu băieţii şi cu fetele. O consecinţă a acestui tratament diferenţiat este că băieţii şi fetele învaţă modalităţi diferite de a-şi exprima emoţiile şi de a le face faţă.

De asemenea, studiile arată că părinţii nu le oferă fiilor şi fiicelor lor aceleaşi ocazii, de exemplu, de a juca anumite tipuri de jocuri (Lytton şi Romney, 1991). Până când copiii împlinesc 1 an, părinţii tind mai mult să [illegible] decât pe fete (Frisch, 1977 ; MacDonald şi Parke, 1986), iar acest accent pe jocurile fizice se menţine pe tot parcursul copilăriei mici. Atât mamele, cât şi taţii tind să se implice în jocuri mai fizice cu băieţii şi în jocuri simbolice cu fetele; totuşi, joaca [illegible] mai ales între taţi şi fiii lor (Jacklin, DiPietro şi Maccoby, 1984; Lindsey şi Mize, 2001 ; Lindsey, Mize şi Pettit, 1997).

În culturile bogate care acordă o importanţă deosebită jocurilor, tratamentul diferenţiat poate fi observat şi în alegerea jucăriilor de către

în plus, atunci când sunt întrebaţi pe cine pun profesorii cel mai des să răspundă şi cui acordă cea mai multă atenţie, majoritatea elevilor şi elevelor de gimnaziu şi liceu susţin existenţa sexismului - în acest caz favorizând fetele, în detrimentul băieţilor (AAUW/Greenberg-Lake, 1990; Harris, 1997).

Sexism: Preferinţă sau reacţii pozitive mai frecvente faţă de copiii de un anumit sex în comparaţie cu ceilalţi.

Dacă băieţii primesc într-adevăr mai multă atenţie din partea profesorilor decât fetele, unul dintre motive poate fi faptul că ei tind să ceară atenţie în mod activ. O majoritate de peste 1 000 de profesori care predau la clasele a VI-a - a XII-a şi care au răspuns la un sondaj au afirmat că băieţii cer mai multă atenţie la clasă decât fetele (Harris, 1997). Un studiu de observaţie recent asupra orelor de ştiinţe de la gimnaziu a descoperit că jumătate dintre profesori îi puneau mai des să răspundă pe băieţi decât pe fete, dar că la aceste cursuri băieţii ridicau mâna mai frecvent decât fetele (Altermatt, Jovanovic şi Perry, 1998).

Unele studii sugerează că profesorii consideră că băieţii sunt mai buni la matematică şi la ştiinţe (Li, 1999), deşi alte studii nu au descoperit vreo diferenţă de gen în convingerile profesorilor despre capacitatea elevilor (Helwig, Anderson şi Tindal, 2001). Convingerile profesorilor că fetele şi băieţii au capacităţi sau interese diferite se reflectă în numărul şi tipul de întrebări pe care le pun elevilor de fiecare sex, precum şi în gradul de încurajare pe care o oferă (She, 2000).

Dovezile că fetele şi băieţii au experienţe diferite la şcoală au generat îngrijorări legate de faptul că şcolile îi dezavantajează pe elevii de ambele sexe. Unii susţin că şcolile subminează încrederea în sine şi aspiraţiile profesionale ale fetelor şi descurajează interesul [illegible] faţă de domeniile prin tradiţie masculine, precum matematica şi ştiinţele (AAUW, 1992 ; Oakes, 1990). Parţial ca răspuns la aceste afirmaţii, şcolile şi alte organizaţii au făcut foarte

Teme de gândire şi de discuţie

Ce exemple oferă mass-media pentru ceea ce înseamnă să fii de sex masculin sau feminin? Cât de importante au fost aceste modele în dezvoltarea rolurilor dumneavoastră de gen? Cum aţi hotărât căror mesaje să le acordaţi atenţie şi pe care să le ignoraţi?

Părinţii încurajează jocurile potrivite sexului copiilor în această perioadă oferindu-le mai des jucării potrivite pentru copiii de acel sex sau neutre decât jucării considerate în mod tradiţional drept specifice celuilalt sex (Eisenberg *et al.*, 1995; Wood, Desmarais şi Gugula, 2002). Părinţii tind să îşi exprime aprobarea (zâmbesc, par entuziasmaţi, comentează în mod aprobator) faţă de jocurile şi activităţile potrivite sexului copilului şi să reacţioneze negativ la comportamente considerate caracteristice pentru celălalt sex (Fagot şi Hagan, 1991; Fagot şi Leinbach, 1987 ; Leaper *etal.*, 1995). Tipizarea de către părinţi a jocurilor în funcţie de sex tinde să fie mai puternică în cazul băieţilor decât în cazul fetelor, iar acest lucru este valabil mai ales referitor la taţi. Aceştia par mai preocupaţi ca fiul lor să îşi dezvolte masculinitatea şi fiica lor să fie feminină, pe când mamele tind să îşi trateze copiii la fel, indiferent de sex (Bronstein, 1994; Fisher-Thompson, 1993 ; Jacklin *et al.,* 1984 ; Lindsey *et al.,* 1997 ; Siegal, 1987 ; Turner şi Gervai, 1995).

Tipizarea sexuală a jocurilor este importantă pentru că diferite tipuri de jocuri oferă ocazii de a dobândi şi a exersa diferite abilităţi. Joaca specifică fetelor, conform stereotipurilor, aşa cum este joaca simbolică pe teme domestice, încurajează altruismul, abilităţile de comunicare, precum şi înţelegerea emoţională şi socială. De asemenea, joaca „de-a" ceva depinde mai mult de limbaj decât tipurile de activităţi pe care părinţilor le place să le facă împreună cu fiii lor - ca, de exemplu, joaca fizică şi activităţile de construcţii. Pe rând, aceste activităţi considerate specific masculine stimulează alt set de cunoştinţe şi capacităţi, inclusiv abilităţile spaţio-vizuale şi forţa fizică, rezistenţa şi coordonarea.

Când copiii intră la şcoală, părinţii încep să le ofere alte tipuri de experienţe - ca, de exemplu, cursuri de dans, lecţii de muzică şi activităţi sportive. Un studiu actual asupra unui grup de aproximativ 600 de copii a descoperit că părinţii le oferă experienţe diferite fiilor şi fiicelor lor (Eccles *et al.,* 2000). Aceste experienţe tind să reflecte stereotipuri de gen şi să meargă paralel cu diferenţele de gen la nivelul intereselor şi succesului care apar spre sfârşitul copilăriei şi în adolescenţă.

Adesea părinţii au aşteptări diferite de la băieţi şi de la fete. Chiar dinainte ca nou-născuţii să iasă din maternitate, părinţii folosesc termeni diferiţi pentru a-şi descrie băieţii (de exemplu, *mai hotărât, mai bine coordonat, mai puternic)* (Rubin, Provenzano şi Luria, 1974). Pe măsură ce bebeluşii încep să se deplaseze, mamele spun despre fiii lor că merg în patru labe mai bine - iar despre fete, mai prost - decât în realitate (Mondschein, Adolph şi Tamis-LeMonda, 2000). La vârsta şcolară, părinţii consideră că fiii lor sunt mai capabili la sport decât fiicele lor (Eccles *et al.*, 2000), iar atunci când băieţii şi fetele au succes la sport, părinţii atribuie succesul unor factori diferiţi. Realizările sportive ale băieţilor sunt puse pe seama „talentului natural", pe când cele ale fetelor sunt atribuite „eforturilor susţinute" (Eccles, Jacobs *etal.,* 1993).

Părinţii au aşteptări diferite de la băieţi şi de la fete şi din punct de vedere şcolar. După cum am menţionat mai sus, părinţii cred că fetele sunt mai bune la citit decât băieţii (Eccles, Arbreton *et al.,* 1993 ; Wigfield *et*

Expectanţele părinţilor bazate pe stereotipuri de gen contribuie la dezvoltarea rolurilor de gen la copii în două moduri. Mai întâi, expectanţele îi determină pe părinţi să nu le ofere băieţilor şi fetelor aceleaşi ocazii de a-şi dezvolta anumite abilităţi şi competenţe, în al doilea rând, părerile părinţilor despre capacităţile copiilor lor influenţează dezvoltarea simţului competenţei şi a intereselor acestora din urmă (Eccles *et al.,* 2000; Tiedemann, 2000; Wigfield *et al.*, 2000). Copiii ai căror părinţi consideră că ei sunt slabi într-un anumit domeniu tind să se considere ei înşişi mai puţin capabili decât sunt de fapt.

Fraţii şi surorile. Majoritatea studiilor despre socializarea rolurilor de gen s-au axat pe părinţi, persoanele de aceeaşi vârstă sau influenţele din afara familiei, cum ar fi şcolile şi mass-media. Mai recent, cercetătorii au început să exploreze impactul pe care îl au fraţii şi surorile asupra dezvoltării rolurilor de gen, în special impactul potenţial al unui frate de alt sex asupra intereselor, activităţilor şi comportamentului celuilalt.

Rust şi colaboratorii săi (2000) au examinat acest aspect într-un studiu cuprinzător pe copii britanici. La studiu au participat mai mult de 2 000 de copii în vârstă de 3 ani care aveau fraţi sau surori mai mari, de maximum 12 ani, precum şi cam tot atâţia copii ce nu mai aveau fraţi ori surori (singuri la părinţi). Părinţii au completat un chestionar care includea întrebări despre jucăriile, activităţile şi caracteristicile interpersonale ale copiilor. Conform părinţilor, preşcolarii care aveau fraţi mai mari de acelaşi sex se implicau în jocuri şi manifestau un comportament interpersonal mai tipice sexului lor decât copiii cu un frate mai mare de alt sex. Evaluările copiilor care nu mai aveau fraţi sau surori au fost mai slabe decât ale celorlalte două grupuri.

Interesant este faptul că existenţa unui frate mai mare avea un efect mai puternic asupra celor mai mici decât existenţa unei surori mai mari. în comparaţie cu copiii singuri la părinţi şi cu cei care aveau surori mai mari, şi băieţeii, şi fetiţele ce aveau fraţi mai mari manifestau caracteristici interpersonale şi preferinţe mai masculinizate în ceea ce priveşte jucăriile şi activităţile, respectiv mai puţin feminizate. Deşi băieţii care aveau surori mai mari manifestau interese şi comportamente mai feminine, prezenţa unei surori mai mari nu le diminua trăsăturile masculine.

De ce a putea conta mai mult prezenţa unui frate mai mare ? O posibilitate este ca activităţile fraţilor mai mari să fie foarte respectate. După cum am văzut, este mai acceptabil ca fetele să se comporte băieţeşte decât ca băieţii să se poarte ca o fată. Şi este mai probabil ca fetele să imite modele masculine decât ca băieţii să copieze persoane de sex feminin.

O altă posibilitate este ca fraţii mai mari să facă mai multe presiuni asupra fraţilor mai mici pentru ca aceştia să se implice în tipurile de activităţi pe care le preferă primii. Studii asupra unor grupuri de preşcolari arată că băieţii - cel puţin în cadrul eşantioanelor de americani albi - utilizează tactici de control care se bazează mai mult pe forţă în comparaţie cu fetele, având, în consecinţă, mai multă influenţă asupra fetelor decât au fetele asupra băieţilor. Fraţii mai mici pot fi mai puţin

ai atitudinilor faţă de rolurile de gen, ai trăsăturilor de personalitate tipice sexului fraţilor mai mici şi ai activităţilor de timp liber specific masculine.

Influenţa fraţilor şi surorilor se poate extinde şi asupra altor persoane de aceeaşi vârstă, mai ales în cazul fetelor. în comparaţie cu fetele care aveau surori mai mari, fetele cu fraţi mai mari manifestau un comportament mai autoritar faţă de prietenii lor. Aceste descoperiri sugerează că fetele învaţă strategii de control tipic masculine în cadrul interacţiunilor lor cu fraţii mai mari, pe care le utilizează apoi în relaţie cu prietenii (Updegraff, McHale şi Crouter, 2000).

Măsura în care fraţii sau surorile contribuie reciproc la dezvoltarea rolurilor de gen variază în funcţie de calitatea relaţiei dintre ei, de cât timp petrec împreună, de expunerea la alte influenţe ale socializării şi aşa mai departe. în plus, unii copii pot fi mai deschişi la influenţa unui frate de sex opus. De exemplu, un studiu a descoperit că prezenţa unui frate şi ocaziile subsecvente de implicare în jocuri tipic masculine au dezvoltat abilităţile spaţiale ale fetelor, dar numai în cazul fetelor despre care se credea că sunt înclinate să îşi dezvolte destul de uşor abilităţile spaţiale. Fetele pentru care existau aşteptări ca activităţile spaţiale să fie dificile nu au câştigat nimic din faptul că aveau un frate şi, de fapt, şi-au dezvoltat mai bine abilităţile spaţiale atunci când nu erau băieţi în casă (Casey, Nuttall şi Pezaris, 1999).

Persoanele de aceeaşi vârstă. Grupul de prieteni este o altă forţă de socializare din viaţa copiilor. Studiile arată în mod consecvent că persoanele de aceeaşi vârstă se susţin reciproc pentru a se implica în jocuri tipice pentru sexul lor şi îi pedepsesc pe cei care deviază de la normele stabilite. Chiar dacă şi fetele, şi băieţii sunt criticaţi de prieteni atunci când se joacă împreună cu copii de alt sex, consecinţele sunt extrem de severe pentru băieţi (Carter şi McCloskey, 1984; Fagot, 1977; Lamb şi Roopnarine, 1979; Zucker *etal.,* 1995).

Segregare a sexelor
Separare fizică a copiilor în grupuri de acelaşi sex.

Copiii îşi menţin în mod activ criticile la adresa interacţiunii cu sexul opus şi la vârsta

sunt sensibili la cât de potrivită pentru sexul lor este activitatea modelului. Dacă un băiat, de exemplu, crede că un comportament este „de fată”, e puţin probabil că îl va imita chiar dacă îl manifestă o persoană de sex masculin (Masters, 1979 ; Raskin şi Israel, 1981).

Procesele de autoselecţie

Tendinţa de a fi mai atenţi la modelele de acelaşi sex autoalese este deosebit de puternică la băieţi, ce adesea refuză să imite comportamente pe care văd că le manifestă femeile. Dimpotrivă, chiar dacă fetele preferă să imite femeile, ele imită şi bărbaţii (Bussey şi Perry, 1982; Slaby şi Frey, 1975). În general, atât fetele, cât şi băieţii tind mai mult să imite modele percepute drept puternice. Cea mai mare probabilitate ca fetele să imite persoane de sex masculin poate reflecta percepţia lor conform căreia cultura le atribuie acestora un statut superior şi recompense mai mari (Williams, 1987).

O altă modalitate prin care copiii participă la socializarea lor de gen este internalizarea treptată a sancţiunilor externe (cum ar fi reacţiile negative ale părinţilor şi ale persoanelor de aceeaşi vârstă) drept sancţiuni autoadministrate. Pe măsură ce copiii încep să cunoască posibilele efecte ale comportării specifice sexelor, ajung să îşi regleze acţiunile în consecinţă (Bussey şi Bandura, 1999). Reglarea de către copii a jocurilor tipice sexului lor a fost ilustrată grafic în cadrul unui studiu care examina reacţiile preşcolarilor la ocaziile de a se juca cu diferite jucării considerate tipic pentru un anumit sex sau cu jucării având legătură cu sexul opus (Bussey şi Bandura, 1992). Atunci când nu aveau la dispoziţie decât jucării tipice pentru sexul opus, unii băieţi au cerut să fie luate de acolo jucăriile de fete, conform stereotipurilor. Atunci când nu au avut succes, băieţii au făcut tot posibilul să nu se joace cu ele. Un băiat a aruncat păpuşa în celălalt capăt al camerei şi s-a întors cu spatele la ea. Alţii au transformat jucăriile într-o recuzită mai masculină - de exemplu, au folosit telul drept burghiu sau armă. Autoevaluările copiilor corespund cu aceste observaţii comportamentale. La vârsta de 4 ani, atât băieţii, cât şi fetele s-au evaluat pozitiv atunci când se jucau cu jucării specifice sexului lor şi negativ când se jucau cu jucării asociate de obicei cu sexul opus.

Conform altor studii, copiii mici îşi adaptează preferinţele pentru a câştiga aprobarea celor de aceeaşi vârstă (Serbin *et al.*, 1979). Într-un studiu (Banerjee şi Lintern, 2000), băieţi şi fete cu vârste cuprinse între 4 şi 9 ani şi-au descris activitatea şi preferinţele în ceea ce priveşte jucăriile de două ori - o dată când erau singuri şi o dată în prezenţa altor copii de acelaşi sex. Copiii mai mari nu şi-au modificat autodescrierile în faţa celorlalţi, doar băieţii mai mici s-au folosit mai mult de stereotipurile de gen în autoprezentarea pe care au făcut-o în faţa celorlalţi copii, în comparaţie cu cea făcută când erau singuri.

Obiectivul de învăţare 13.3
Explicaţi şi ilustraţi modul în care copiii participă activ la dezvoltarea rolurilor lor de gen.

Rolul cogniţiei în identitatea de gen

observată în mod curent în medii mixte, cum sunt grădiniţele şi clasele pregătitoare. Deşi în mod normal copiii se joacă împreună cu alţi de sex opus acasă şi în cartier, au o tendinţă puternică de a-şi căuta tovarăşi de acelaşi sex şi de a evita copiii de sex opus (Hartup, 1983; Leaper, 1994; Maccoby şi Jacklin, 1974).

Cauzele segregării sexelor nu sunt foarte bine înţelese (Fagot, Rodgers şi Leinbach, 2000 ; Maccoby, 2000; Powlishta *et al.*, 2001). Conform unei explicaţii, copiii sunt atraşi în mod natural de alţi copii care au stiluri de joacă relativ compatibile cu ale lor, iar băieţii şi fetele manifestă stiluri de joacă diferite încă de la o vârstă mică (Moller şi Serbin, 1996). Totuşi, copiii tind să reacţioneze pozitiv la alţi copii de acelaşi sex înainte de a afla ce stiluri de joacă au (Martin, 1989 ; Serbin şi Sprafkin, 1986). De asemenea, copiii îşi manifestă preferinţa şi pentru adulţii de acelaşi sex (Serbin şi Sprafkin, 1986). Preferinţa copiilor pentru persoane de acelaşi sex se extinde şi la favoritisme, care le colorează percepţia unei largi varietăţi de trăsături specifice sexului respectiv (Powlishta, 1995).

Teme de gândire şi de discuţie
Ce susţinere există pentru şcolile diferenţiate pe sexe? Ar fi educaţia diferenţiată pe sexe mai eficientă la anumite vârste? Ce criterii aţi utiliza pentru a determina dacă educaţia diferenţiată

Oricare ar fi cauzele segregării sexelor, gruparea copiilor de acelaşi sex este importantă pentru dezvoltarea rolurilor lor de gen. Cum vom vedea în capitolul 15, grupurile de băieţi şi cele de fete diferă din punctul de vedere al dimensiunii, al naturii activităţilor şi al regulilor de interacţiune socială. Conform lui Eleanor Maccoby (1998), un important teoretician al genului, dinamica interacţiunilor în grupurile de băieţi şi în cele de fete este atât de diferită încât grupurile constituie „culturi ale copilăriei” separate. Aceste „culturi de grup”, la rândul lor, favorizează dezvoltarea unor seturi distincte de abilităţi şi înclinaţii socioemoţionale.

Obiectivul de învăţare 13.2: *compararea şi con-*

ale schimbării. Două abordări ale înţelegerii rolului cogniţiei sunt teoria dezvoltării cognitive elaborată de Kohlberg şi teoria schemelor cognitive.

Abordarea lui Kohlberg bazată pe dezvoltarea cognitivă. Primul model cognitiv al dezvoltării rolurilor de gen a fost propus de Lawrence Kohlberg (1966). După părerea lui Kohlberg, copiii îşi construiesc identitatea de gen sau percepţia de sine ca băieţi sau fete pe baza a ceea ce văd şi aud în jurul lor. Odată stabilită, această identitate de gen serveşte la organizarea şi reglarea comportamentelor şi învăţării de gen ale copiilor.

Constanţă a genului
Convingere a unei persoane că sexul său este fixat şi ireversibil.

O componentă-cheie a modelului lui Kohlberg este dezvoltarea constanţei genului - convingerea că sexul cuiva este stabilit şi ireversibil (Kohlberg şi Ullian, 1974 ; Slaby şi Frey, 1975). Copiii care au atins constanţa sexului înţeleg că sexul lor este un atribut permanent legat de nişte proprietăţi biologice şi că schimbările unor caracteristici superficiale cum ar fi lungimea părului, îmbrăcămintea sau activităţile nu îi vor transforma în membri ai sexului opus.

Stabilitate a genului
Conştientizare a faptului că toţi băieţii devin bărbaţi şi toate fetele devin femei.

Coerenţă a genului
Recunoaştere a faptului că sexul unui individ rămâne acelaşi chiar dacă se îmbracă altfel, îşi schimbă frizura sau personalitatea.

Conform lui Kohlberg, constanţa sexului se dezvoltă în trei etape - identitatea de gen („Sunt băiat/fată”), stabilitatea genului („Când voi fi mare, voi deveni bărbat/femeie”) şi coerenţa genului („Nu îmi pot schimba sexul”). Mai mult, conform teoriei lui Kohlberg, copiii se comportă fiabil în moduri tipice sexului lor doar după ce şi-au dezvoltat o coerenţă a genului, la sfârşitul vârstei preşcolare (Bhana, 1984; De Lisi şi Gallagher, 1991;

Scheme cognitive de gen
Reprezentări cognitive ale caracteristicilor asociate cu masculinitatea sau feminitatea.

1987). Conform acestei teorii, copiii catalogheazǎ stimuli relevanţi din punctul de vedere al genului (persoane, jucǎrii, activitǎţi) drept „de fete” sau „de bǎieţi”. Aceste categorizǎri sunt expresii ale tendinţei noastre înnǎscute de a organiza şi a clasifica informaţiile din mediu, cu aplicaţie la numeroasele semne care deosebesc cele douǎ genuri (cum ar fi îmbrǎcǎmintea, numele şi ocupaţiile) din acel mediu.

Apoi copilul adapteazǎ una dintre scheme - fatǎ sau bǎiat -, ceea ce îl afecteazǎ în douǎ moduri. în primul rând, îl determinǎ pe copil sǎ acorde mai multǎ atenţie informaţiilor relevante pentru sexul sǎu. O fatǎ poate remarca reclamele televizate privind o nouǎ pǎpuşǎ întruchipând o prinţesǎ din filmele de desene animate Disney, de exemplu, dar un bǎiat poate fi mai atras de reclamele anunţând lansarea unui nou film cu un erou de acţiune. în al doilea rând, influenţeazǎ comportamentul autoreglat al copilului. De pildǎ, o fatǎ se poate hotǎrî sǎ se joace cu pǎpuşi Bǎrbie şi un bǎiat sǎ meargǎ la cursuri de karate (Bem, 1993 ; Martin, 1993 ; Powlishta, 1995).

Teme de gândire şi de discuţie

Daţi câteva exemple de lucruri din viaţa dumneavoastrǎ de zi cu zi, cǎrora le acordaţi atenţie sau pe care le ignoraţi probabil deoarece au legǎturǎ cu schema dumneavoastrǎ cognitivǎ de gen.

Teoria schemelor cognitive de gen are multe în comun cu teoria lui Kohlberg. în ambele abordǎri, de exemplu, copiii sunt motivaţi sǎ se comporte în moduri conforme cu ceea ce ştiu sau cred despre gen. O diferenţǎ importantǎ între cele douǎ teorii este totuşi nivelul de cunoaştere sau de înţelegere necesar pentru ca un copil sǎ înceapǎ sǎ se comporte în conformitate cu normele de gen. Kohlberg credea cǎ un copil nu se comportǎ în moduri considerate tipice sexului sǎu pânǎ când nu realizeazǎ coerenţa genului, un jalon important care este atins abia la sfârşitul vârstei preşcolare. Conform teoriei schemelor cognitive de gen, copiii încep sǎ îşi organizeze experienţele şi sǎ se comporte în moduri

Obiectivul de învăţare 13.3 : *explicarea şi ilustrarea modului în care copiii participă activ la dezvoltarea rolurilor lor de gen.*

Verificaţi-vă cunoştinţele

1. Ce procese de autoselecţie demonstrează copiii cu privire la modele şi sancţiuni?

Dezvoltarea rolurilor de gen

Am analizat mai multe surse care influenţează rolurile de gen ale copiilor. Cum se dezvoltă în timp înţelegerea de către copii a rolurilor şi stereotipurilor de gen, precum şi comportamentele lor bazate pe diferenţele dintre băieţi şi fete şi identitatea de gen? După cum am văzut, la vârsta de 3 ani, aproape toţi copiii demonstrează o identitate de gen. Stabilitatea genului se manifestă pe la 4 ani şi coerenţa genului pe la 5 ani. Băieţii şi fetele trec prin aceste etape cam în acelaşi mod (Bem, 1989; Martin şi Little, 1990). Această progresie a fost demonstrată în diferite culturi, deşi copiii din multe culturi neoccidentale par să treacă prin acestea la vârste mai mari (Munroe, Shimmin şi Munroe, 1984). Dezvoltarea cunoaşterii de gen este parte a acestui proces.

Obiectivul de învăţare 13.4
Trasaţi dezvoltarea cunoaşterii şi comportamentelor legate de rolurile de gen

Dezvoltarea cunoaşterii de gen

Conform cercetărilor, copiii îşi dezvoltă o anumită cunoaştere despre categoriile de gen în primii doi ani de viaţă. La vârsta de doar 2 luni, copiii pot distinge vocile masculine şi feminine (Jusczyk, Pisoni şi Mullennix, 1992). La sfârşitul primului an de viaţă, copiii sunt capabili să categorizeze oamenii în funcţie de sex pe baza unor trăsături precum vocea şi lungimea părului (Leinbach şi Fagot, 1993; Patterson şi Werker, 2002; Poulin-Dubois *et al.*, 1994; Walker-Andrews *et al.*, 1991).

Odată ce se stabilesc categoriile masculin/feminin, copiii încep să asocieze şi alte atribute cu genul. Cam pe la 2 ani, copiii pot să sorteze corect imagini cu persoane de sex masculin şi feminin, precum şi cu accesorii ale lor (haine, unelte şi dispozitive) în categorii separate şi să indice corect imagini ale obiectelor pentru bărbaţi şi ale celor pentru

Caseta 13.3: *Discuţii cu bărbaţi având roluri netradiţionale*

Lavorick Robinson are 29 de ani şi este educator în Odesso, Texas. Locuieşte împreuna cu soţia sa, Isabel şi cei trei copii ai lor - Ashion, în vârstă dc 4 ani, Erik, do 3 ani, şi Jalon, de 5 luni - în Lubbock, Texas. Este licenţiat în dozvoltaro umană şi studii asupra familiei la Texas Tech University.

„Am început să lucrez cu copiii, in timpul verii, lucram la Boys and Girls Club. După ce am terminat şcoala, am început să lucrez cu diferite grupe de vârsta ca profesor suplinitor. Am descoperit că îmi place cu adevărat să lucrez cu copii mai mici. Este foarte amuzant."

In toamna anului 2003, Lavorick a citit un anunţ pentru un post do educator asistent la Early Odyssey Developmental School, un program pentru preşcolari acreditat de NAEYC (National Association for the Education of Young Children) în Lubbock. A obtinut postul şi a devenit educator principal la grupa de copii de 3 ani în ianuarie 2005.

Lavorick spune despre meseria sa: „Sunt zile când plec acasă obosit, dar rar plec acasă prost dispus. Cred că îmi plac copiii la fel de mult cum le place şi lor de mine. Fiecare zi este amuzantă. Este o satisfacţie foarte mare să îi vezi cum cresc şi să simţi că ai şi tu o influenţă asupra dezvoltării lor".

Lavorick crede că îi poate ajuta mai ales pe copiii care nu locuiesc împreună cu taţii lor. „Unii copii nu au o figură masculină în viaţa lor. Eu pot umple acest gol din viaţa lor, iar în cazul copiilor care au un tată acasă, pot fi o extensie a acestui rol pozitiv."

El simte că în general oamenii din viaţa sa i-au susţinut alegerea de a deveni educator. „Cred că mulţi bărbaţi ar considera că munca cu copiii este plină de satisfacţii, însă, din motive care ţin de masculinitate, le este frică să o facă - ce vor crede prietenii lor şi toate

stea acasă cu copiii şi că, în condiţiile date, era logic ca eu să fiu cel care o face', spune el. Stanley consideră că rolul său este plin de satisfacţii. „Copiii sunt lângă mine. îmi iubesc tatăl, dar nu mă simt atât de apropiat de el ca de mama. îmi place ca fiicele mele vin să îmi vorbească despre orice le trece prin cap, la fel cum vorbesc cu Maria."

Ca tata, Stanley consideră că stilul său de parenting diferă oarecum de cel al soţiei lui. „Eu mă joc cu copiii de-a încăierările mai mult decât ar face-o Maria. De asemenea, îi expun foarte mult la artă - mergem la muzee şi la vernisaje. În afară de asta, ceea ce fac cu ei cred că este cam ceea ce ar face Maria."

Afirmă că familia sa i-a susţinut foarte mult decizia de a sta acasă cu copiii; cu toate acestea, crede că familia Mariei poate fi mai ambivalentă. „Mă întreabă foarte des: «încă nu ţi-ai găsit un serviciu?». Le vine greu să înţeleagă că ăsta este serviciul meu. Am făcut o şcoală ca să studiez arta şi am ocazia să lucrez la operele mele când sunt acasă cu copiii, iar în plus încerc să preiau un curs de artă în fiecare semestru la universitate. Dar ceea ce fac eu este foarte important pentru copii. îmi place că pot petrece timp împreună cu ei. Ăsta este serviciul meu acum."

Stanley simte că experienţa sa ca tată care stă acasă cu copiii i-a consolidat căsnicia. „Mă implic continuu în creşterea copiilor, iar aceasta a contribuit la crearea unei relaţii bazate pe respect între noi doi. Eu apreciez mai mult pe Maria ca mamă şi cred că amândoi suntem mai conştienţi şi de diferenţele dintre noi ca părinte şi le acceptăm mai uşor."

Când a fost întrebat ce ar dori să le transmită altor persoane despre experienţa sa, Stanley a afirmat: „Orice bărbat care devine tată ar

multe dintre ideile anterioare (Katz şi Ksansnak, 1994). Cu toate acestea, la gimnaziu şi la liceu, stereotipurile de gen reorganizate devin din nou din ce în ce mai rigide (Alfred, Ruble şi Higgins, 1996).

Influenţele cunoaşterii de gen asupra comportamentului

Cunoaşterea de gen, prezentă de foarte devreme în copilărie, influenţează profund comportamentul copiilor. Etichetele de gen stau la baza preferinţelor lor pentru anumite jucării şi activităţi. Acestea le influenţează motivaţia, acurateţea şi expectanţele privind succesul. Le influenţează chiar şi memoria şi judecăţile sociale. Iată câteva exemple de asemenea influenţe.

Preferinţele pentru anumite jucării. După cum am văzut, diferenţele dintre sexe în ceea ce priveşte jocurile copiilor apar între vârstele de 1 an şi 2 ani, înainte ca ei, indiferent dacă sunt fete sau băieţi, să poată identifica în mod fiabil jucăriile drept mai potrivite sau tipice pentru fete ori pentru băieţi (Campbell, Shirley şi Caygill, 2002; Serbin *et al.*, 2001). În consecinţă, cunoaşterea de gen probabil că nu este esenţială pentru apariţia jocurilor considerate tipice pentru un anumit sex. Ea devine totuşi esenţială pe măsură ce copiii cresc.

O modalitate de a studia efectele cunoaşterii de gen asupra jocurilor este să li se ofere copiilor jucării despre care li se spune că sunt „pentru băieţi" (de exemplu, „Cred că băieţilor le plac jucăriile din această cutie mai mult decât fetelor") sau „pentru fete" ori „şi pentru băieţi, şi pentru fete". Studiile care au folosit această procedură arată că, la vârsta preşcolară, copiii petrec mai mult timp explorând jucării potrivite pentru cei de acelaşi sex şi le evaluează drept mai atractive, chiar dacă jucăriile pentru sexul opus sau cele neutre sunt de fapt mai atrăgătoare - aceasta *în cazul în care* copiii îşi amintesc etichetele - şi nu toţi copiii îşi amintesc (Bradbard *et al.*, 1986; Frey şi Ruble, 1992 ; Martin, Eisenbud şi Rose, 1995).

Motivaţia. Etichetele de gen influenţează şi motivaţia, acurateţea şi expectanţele copiilor privind succesul. Într-un studiu (Montemayor, 1974), unor copii de 6-8 ani li s-a prezentat un nou joc (Mr. Munchie) care consta în aruncarea unor bile într-un clovn. Unor copii li s-a spus că aceasta era o jucărie pentru băieţi, „ca mingea de baschet", altora li s-a spus că este un joc pentru fete, „ca arşicele", iar altora nu li s-a oferit nici o informaţie despre joc. Copiii s-au descurcat mai bine, au afirmat că le place mai mult jocul şi l-au evaluat mai favorabil atunci când li s-a spus că este un joc pentru copiii de acelaşi sex cu ei.

Etichetele de gen au impact asupra motivaţiei şi a performanţei copiilor în cadrul diferitelor activităţi, inclusiv cele şcolare (Gold şi Berger, 1978 ; Stein, Pohly şi Mieller, 1971). Conform acestor studii, copiii - în special băieţii - sunt vulnerabili la stereotipuri la o vârstă foarte mică. Această vulnerabilitate îi poate face pe copii mai puţin înclinaţi să încerce să facă activităţi pe care le consideră potrivite pentru sexul opus. Odată ce copiii

[illegible] la mine. Aceasta a fost prima mea experienţă profesională din domeniul masajului şi mi s-a părut nemaipomenit."

Zach s-a înscris la Mealing Arts Institute din Lubbock, continuând să lucreze cu normă întreagă la spital. În 2001, şi-a dat demisia de la spital şi şi-a înfiinţat un cabinet de masoterapie. „Mă simt apreciat de clienţii mei. Am sentimentul că sunt împlinit din punct de vedere financiar. Am pornit această afacere de la zero şi *acum* câştig bani buni. Simt că îi ajut pe oameni cu mâinile mele. La spital, când luam sânge, oamenii erau tensionaţi când veneau la mine. Acum, este plăcut sentimentul că schimbi ceva în viaţa oamenilor. Cineva poate veni la cabinetul [illegible] după câteva luni de tratament durerea dispare. Este foarte impresionant", spune el. Atunci când este întrebat de reacţiile altor oameni faţă de profesia lui, Zach afirmă: „[illegible] tradiţionalismului. Chiar a trebuit să demonstrez că sunt bun. Prietenii şi familia mă susţin, dar publicul larg este puţin cam neîncrezător. Majoritatea bărbaţilor nu reuşesc să îşi facă o carieră ca masoterapeuţi atentaţi: cu toate acestea, eu am reuşit. Este o sursă de satisfacţii pentru mine. Am realizat asta şi m-am descurcat singur. Acum sunt încrezător că, dacă eu şi prietena mea ne căsătorim şi ne mutăm în alt colţ al ţării, pot să îmi deschid alt cabinet şi să am din

Stereotipurile de gen ale copiilor - definite la începutul acestui capitol drept convingeri privind modul în care ar trebui să se comporte persoanele de sex masculin şi feminin - le reflectă pe cele ale adulţilor din comunităţile lor culturale (Williams şi Best, 1990). Studiile transculturale arată că stereotipurile privitoare la persoanele de sex masculin sunt învăţate de obicei mai repede decât cele privind persoanele de sex feminin, deşi există şi excepţii. Stereotipurile privind persoanele de sex feminin sunt învăţate mai repede în Germania şi în culturile latine/catolice (Brazilia, Chile, Portugalia, Venezuela), unde stereotipul definit de adulţi cu privire la femei este pozitiv, spre deosebire de cel referitor la bărbaţi.

Flexibilitatea stereotipurilor de gen

Stereotipurile de gen ale copiilor se schimbă pe parcursul copilăriei, devenind mai flexibile. La vârsta preşcolară, majoritatea copiilor privesc rolurile de gen în termeni absoluţi, inflexibili (compatibili cu etapa preoperaţională a dezvoltării cognitive, descrisă de Piaget) şi consideră comportamentele intersexe încălcări grave ale standardelor sociale.

La mijlocul perioadei copilăriei, copiii încep să îşi dea seama că rolurile de gen sunt reguli şi convenţii determinate social care pot fi abordate cu flexibilitate şi încălcate fără consecinţe majore (Serbin *et al.*, 1993; Stoddart şi Turiel, 1985; Trautner, 1992). Flexibilitatea reflectă mai multe progrese în dezvoltare, inclusiv abilităţi mai bune de clasificare (Bigler şi Liben, 1992; Trautner, 1992), o conştientizare tot mai mare a relativităţii culturale a normelor de gen (Carter şi Patterson, 1982; Damon, 1977; Levy, Taylor şi Gelman, 1995 ; Stoddart şi Turiel, 1985) şi o înţelegere din ce în ce mai sofisticată a biologiei. De pildă, în cadrul unui studiu, unor copii li s-a spus povestea unui bebeluş care fusese crescut pe o insulă doar de către persoane de sex opus. Atunci când au fost întrebaţi ce caracteristici va manifesta bebeluşul în cele din urmă, copiii mai mici de 9-10 ani au prezis că sexul biologic al bebeluşului îi va determina mai târziu caracteristicile. Copiii mai mari, dimpotrivă, credeau că bebeluşul va fi mai influenţat de mediu şi aşa va adopta caracteristicile sexului opus (Taylor, 1996).

Memoria. Stereotipurile de gen influenţează ceea ce îşi amintesc copiii. Ei ţin minte mai multe despre copiii de acelaşi sex şi activităţile lor decât despre cei de sex opus şi activităţile lor (Ruble şi Stangor, 1986 ; Signorella *et al.*, 1993 ; Stangor şi McMillan, 1992) . De asemenea, informaţiile de gen influenţează memoria copiilor în ceea ce priveşte anumite comportamente prescrise. Băieţii, dar nu şi fetele, demonstrează că au o memorie mai bună pentru comportamentele prescrise aceluiaşi sex decât pentru cele prescrise sexului opus (Bauer, 1993 ; Boston şi Levy, 1991; Levy şi Fivush, 1993).

Copiii îşi amintesc mai bine atunci când informaţiile sunt conforme cu schemele cognitive de gen pe care şi le-au format. De exemplu, în mai multe studii, unor copii li s-au arătat o serie de imagini sau fotografii, fiecare reprezentând o persoană de sex masculin sau feminin făcând o activitate considerată tipică pentru sexul respectiv. Mai târziu copiilor li s-au arătat două imagini şi au fost întrebaţi pe care o văzuseră mai devreme. Copiii şi-au adus aminte cu mai multă exactitate imaginile consecvente din punctul de vedere al genului (cum ar fi o femeie care calcă rufe) decât cele inconsecvente (cum ar fi un bărbat care calcă rufe) (Bigler şi Liben, 1990; Boston şi Levy, 1991 ; Liben şi Signorella, 1993) . Uneori copiii chiar îşi aduc aminte greşit informaţii astfel încât să le facă să fie coerente cu stereotipurile lor (Martin şi Halverson, 1983 ; Signorella şi Liben, 1984). Aceste tipuri de distorsiuni ale memoriei par să culmineze pe la 5-6 ani şi apoi se diminuează odată cu vârsta (Stangor şi Ruble, 1987 ; Welch-Ross şi Schmidt, 1996).

Judecăţile sociale. Copiii - ca şi adulţii - folosesc cunoaşterea de gen pentru a face inferenţe şi judecăţi despre alţi oameni. Ca şi în cazul amintirilor legate de gen, copiii mici sunt mai capabili să facă inferenţe stereotipe atunci când li se oferă semne caracteristice sexului lor decât sexului opus. De exemplu, o fată căreia i se povesteşte despre un copil căruia îi place să se joace cu seturi de bucătărie ar deduce probabil că aceluiaşi copil i-ar plăcea să se joace şi cu păpuşile. Este totuşi mai puţin probabil ca ea să facă inferenţe corecte dacă i s-ar spune că unui băiat îi place să se joace cu camioane.

Pe la vârsta de 8 ani, copiii sunt capabili să folosească semne caracteristice sexului opus pentru a face inferenţe despre sexul opus. Apar diferenţe din punctul de vedere al dezvoltării şi atunci când copiilor li se oferă informaţii conflictuale despre altă persoană, cum ar fi un băiat căruia îi place să se joace cu păpuşile. Copiii mici tind să raţioneze doar pe baza sexului copilului şi să infereze că, deoarece copilul necunoscut este băiat, probabil că îi place să se joace cu camioanele. Copiii mai mari se bazează mai mult pe informaţiile individuale (de exemplu, interesele personale, trăsăturile sau aspectul fizic ale copilului necunoscut) şi deduc că acest băiat poate să nu se comporte în moduri stereotipe (Berndt şi Heller, 1986; Biernat, 1991; Martin, 1989).

Un studiu recent asupra copiilor chinezi şi israelieni de vârstă şcolară arată că şi măsura în care copiii fac inferenţe ce contrazic stereotipurile de gen creşte la nivelul atitudinilor culturale faţă de comportamentul care

Copiii [illegible] era genul de persoană [illegible] atunci când personajul era o fată, copiii tindeau mai mult să afirme că, admirând bicicleta altui copil, nu încerca decât să fie prietenoasă (Heyman, 2001).

altui copil, [illegible] romantic [illegible] căsătoria domină o mare parte din joaca fetelor. În acelaşi timp, băieţii se implică în discuţii „de vestiar” despre fete (Maccoby, 1998). Jocuri de tip „Kiss and chase” care sunt frecvente pe terenul de joacă la şcolile elementare din societăţile industrializate au fost observate şi în alte culturi din întreaga lume (Sutton-Smith şi Roberts, 1973). În copilăria medie, când copiii sunt la apogeul evitării celor de sex opus, ei se tachinează reciproc pentru că „le place” sau „iubesc” un copil de sex opus (Maccoby, 1998; Thorne, 1993).

Verificaţi-vă cunoştinţele... Obiectivul de învăţare 13.4: *trasarea dezvoltării cunoaşterii şi comportamentelor legate de rolurile de gen.*

1. Care sunt etapele dezvoltării cunoaşterii de gen ?
2. Care este cursul dezvoltării flexibilităţii copiilor în ceea ce priveşte stereotipurile de gen ?

Dezvoltarea relaţiilor şi comportamentelor sexuale

Obiectivul de învăţare 13.5
Analizaţi dezvoltarea relaţiilor şi comportamentelor sexuale.

Pe tot parcursul copilăriei, tema dominantă a relaţiilor copiilor cu sexul opus este segregarea. Unii cercetători cred că segregarea sexelor în copilăria mică şi mijlocie contribuie la dez- [illegible] în ceea ce priveşte sexualitatea şi orientarea sexuală – atracţia şi preferinţa heterosexuală sauhomosexuală. Cu toate acestea, majoritatea adolescenţilor dezvoltă o atracţie sexuală faţă [illegible]

Orientare sexuală
Preferinţă sexuală a unei persoane. Hetero sexualii sunt atraşi de persoane de sex opus, iar homosexualii de persoane de acelaşi sex.

Apariţia interesului romantic şi sexual

Cum trec copiii de la aceste tipuri de relaţii imature la cele mature din punct de vedere sexual de la vârsta adultă? Până de curând, maturizarea sexuală era reglată în mare măsură de practicile culturale şi de expectanţele sociale prescrise, cum ar fi riturile de iniţiere şi regulile care guvernau contactul dintre sexe înainte de căsătorie. Dar, în multe comunităţi, tinerii trebuie să îşi negocieze intrarea în etapa întâlnirilor şi a sexualităţii fără prea multă susţinere sau îndrumare din partea părinţilor sau a altor adulţi. în aceste comunităţi, grupul de prieteni este un important context pentru dezvoltarea relaţiilor heterosexuale.

Această tranziţie implică o serie de etape (Brown, 1999 ; Dunphy, 1963 ; O'Sullivan, Graber şi Brooks-Gunn, 2001). De obicei băieţii şi fetele afirmă că primele lor interese romantice sau „pasiuni sentimentale” apar între vârstele de 7 şi 10 ani. Cel mai adesea, aceste pasiuni sentimentale au ca obiect persoane inaccesibile, aşa cum sunt profesorii şi celebrităţile.

Între vârstele de 10 şi 14 ani, copiii petrec din ce în ce mai mult timp în grupuri mixte doar stând împreună şi mergând în diferite locuri. Iniţial, aceste întâlniri implică foarte puţină intimitate, dar, gradual, activităţi ca, de exemplu, dansurile şi petrecerile care necesită mai multă intimitate devin mai frecvente. Jocurile cu un oarecare conţinut sexual (de exemplu, „Spin the Bottle”, „Man Hunt” şi „Seven Minutes of Heaven”), precum şi sărutarea şi atingerea sânilor şi a organelor genitale prin haine devin mai frecvente (O'Sullivan *et al.*, 2001). Cu toate acestea, existenţa mai multor [illegible] rămâne importantă, pentru ca [illegible] limite acceptabile din punct de [illegible] cultural.

[illegible] la mijlocul [illegible]), aproximativ jumătate dintre [illegible] americani [illegible] relaţii romantice (Feiring, 1996). Cu toate acestea, cuplurile continuă să îşi petreacă o mare parte din timp în grupuri mixte din care fac parte şi adolescenţi implicaţi în relaţii romantice, precum şi alţii ce sunt doar prieteni. Spre sfârşitul adolescenţei, relaţiile romantice implică niveluri mai ridicate de intimitate emoţională şi sexuală. De asemenea, relaţiile sunt mai lungi ca durată şi implică activităţi mai solitare decât cele observate la adolescenţii mai mici ca vârstă (O'Sullivan *et al.*, 2001).


Aceşti tineri îşi explorează prieteniile în contexte cu risc scăzut, în moduri care vor contribui la dezvoltarea orientării sexuale, a interesului romantic şi a relaţiilor sexuale. Ce factori biologici pot fi implicaţi în orientarea sexuală ? (© Andres Rodriguez/Dreamstime. com)

Un mare număr de adolescenţi nu se conformează modelului normativ pe care tocmai l-am descris şi există multe surse ale diferenţelor. Pot exista diferenţe culturale, de exemplu, în ceea ce priveşte ordinea în care se manifestă comportamentele sexuale (Smith şi Udry, 1985). Indivizii crescuţi în comunităţi religioase conservatoare pot amâna contactele sexuale până la vârsta adultă. De obicei, tinerii homosexuali, lesbienele şi bisexualii nu au prima experienţă sexuală cu o persoană de acelaşi sex în cadrul unei relaţii romantice, parţial din cauza dificultăţii de a avea întâlniri romantice cu cineva de acelaşi sex în cadrul unei culturi a adolescenţilor dominate de relaţiile heterosexuale (Diamond, Savin-Williams şi Dube, 1999; Herdt şi Boxer, 1993). Iar unii adolescenţi pot să sară cu totul anumite etape ori să treacă de mai multe ori prin diferite etape (Brown, 1999).

Originile orientării sexuale

Majoritatea adolescenţilor dezvoltă o orientare heterosexuală, dar homosexualitatea a fost descoperită în toate culturile care au fost studiate (Crompton, 2003). Calcularea numărului real de persoane homosexuale dintr-o societate s-a dovedit a fi foarte dificilă. Estimările homosexualităţii depind în mare parte de modul cum este definită ea. De exemplu, la întrebarea dacă au avut vreun tip de experienţă cu persoane de acelaşi sex se obţin alte răspunsuri decât atunci când oamenii sunt întrebaţi dacă au avut vreun partener de acelaşi sex în ultimii cinci ani. De asemenea, sunt mult mai mulţi oamenii care afirmă că sunt atraşi de cineva de acelaşi sex decât cei ce susţin că au avut o experienţă sexuală cu o astfel de persoană. Şi sunt mai mulţi cei care afirmă că au avut o experienţă sexuală cu o persoană de acelaşi sex decât cei ce se identifică drept homosexuali sau lesbiene. Cu cât este homosexualitatea mai stigmatizată într-o societate, cu atât este mai probabil să fie mai puţine persoane care se declară homosexuale decât numărul lor real.

Aceşti factori şi alţii fac dificilă obţinerea unor informaţii exacte privind numărul real de homosexuali care trăiesc în diferite societăţi. Anchete efectuate în America de Nord şi în Europa estimează că proporţia de bărbaţi şi femei care declară că sunt homosexuali este între 2 şi *5%* din totalul populaţiei (Diamond, 1993). Atunci când criteriile includ experienţe cu persoane de acelaşi sex (fără autoidentificarea ca homosexual), estimările cresc la 8-10% (B. Erens *et al.*, 2003). în plus, un număr necunoscut, dar semnificativ de indivizi se identifică drept bisexuali.

Cum se dezvoltă atracţia erotică faţă de unul din sexe? Majoritatea cercetărilor vizând dezvoltarea orientării sexuale s-au concentrat asupra modului în care unii indivizi dezvoltă o atracţie faţă de persoane de acelaşi sex. Acest bias de cercetare reflectă normele culturale ale heterosexualităţii. La urma urmei, majoritatea copiilor din societăţile modeme sunt dreptaci, dar aceasta nu i-a determinat pe cercetători să studieze doar cum se dezvoltă capacitatea de a folosi mâna stângă. Cu

(Hershberger, 2001 ; Zucker, 2001). Studiile au mai descoperit că homosexualii şi lesbienele au mai mulţi fraţi homosexuali şi surori lesbiene decât heterosexuali. Este mai probabil ca homosexualii să aibă fraţi homosexuali, iar lesbienele - deşi într-o măsură mai mică - să aibă surori lesbiene (Bailey şi Bell, 1993 ; Bailey şi Benishay, 1993 ; Bailey, Pillard *et al.,* 1993 ; Pillard, 1990),

Cum ar putea genele să influenţeze dezvoltarea orientării sexuale ? Genele influenţează producerea sau efectele hormonilor prenatali. După cum am văzut, hormonii produşi de testiculele nou-formate masculinizează fătul, ceea ce implică atât dezvoltarea organelor de reproducere, cât şi organizarea creierului fetal. Unii cercetători cred că orientarea sexuală se stabileşte în timpul acestui proces (Meyer-Bahlberg, 1993 ; Reinisch, Ziemba-Davis şi Sanders, 1991).

După cum am văzut, nivelurile hormonilor sunt influenţate atât de factori genetici, cât şi de mediu. Indiferent dacă o persoană este de sex masculin (XY) sau feminin (XX) din punct de vedere cromozomial, dezechilibrele hormonale - cum sunt cele cauzate de hiperplazia adrenală congenitală şi nereceptivitatea androgenică - pot afecta comportamentul sexual, trăsăturile de personalitate şi preferinţele sexuale ale individului (Berenbaum şi Snyder, 1995 ; Dittman *et al.,* 1990; Zucker *et al.,* 1996). Mai mult, fetele expuse în perioada prenatală la niveluri neobişnuit de înalte de androgeni care masculinizează, de obicei în urma administrării unor steroizi prescrişi de medic, este mai probabil să dezvolte o orientare lesbiană sau bisexuală decât fetele ale căror mame nu au luat astfel de medicamente (Meyer-Bahlberg *et al.,* 1995). Nu se ştie totuşi dacă aceleaşi procese au loc şi la homosexualii şi lesbienele care nu sunt afectaţi de aceste tulburări sau medicamente.

O altă dovadă care susţine rolul hormonilor în orientarea sexuală este existenţa unei diferenţe în ceea ce priveşte ordinea naşterii între bărbaţii homosexuali şi cei heterosexuali (Hershberger, 2001). Mai exact, băieţii homosexuali tind să aibă mai mulţi fraţi mai mari decât cei heterosexuali. Mai mult, în cazul homosexualilor contează numărul de fraţi mai mari, nu de surori mai mari (Blanchard şi Bogaert, 1996 ; Blanchard şi Zucker, 1994 ; Blanchard *et al.,* 2002). Se crede că efectul ordinii naşterii este cauzat de o reacţie imună a mamei care diminuează efectele hormonilor androgeni asupra fetuşilor de sex masculin în perioada prenatală (Blanchard şi Klassen, 1997).

Influenţele sociale. O altă explicaţie a orientării sexuale implică socializarea. Există totuşi puţine dovezi empirice care să susţină explicaţiile bazate pe socializare drept cauză a orientării sexuale. De exemplu, existenţa unui părinte nonheterosexual nu îl predispune pe un copil către homosexualism sau lesbianism (Bailey şi Dawood, 1998 ; Golombok şi Tasker, 1996; Gottman, 1990; Patterson, 1992; Tasker şi Golombok, 1997). într-un studiu asupra unor băieţi cu taţi homosexuali,

Identitatea de gen şi transsexualismul

Transsexualism
Situaţie în care o persoană adoptă identitatea şi joacă permanent rolul sexului opus sexului său biologic.

în sfârşit, trebuie spuse câteva cuvinte despre transsexualism sau situaţia în care o persoană adoptă identitatea şi joacă tot timpul rolul sexului opus faţă de sexul său biologic. Adesea, oamenii presupun că homosexualitatea şi transsexualismul sunt unul şi acelaşi lucru, dar nu este aşa. După cum am descris mai sus, identitatea de gen se referă la percepţia cuiva despre sine ca bărbat sau femeie, pe când orientarea sexuală se referă la sexul persoanei (persoanelor) faţă de care este atras din punct de vedere sexual. Persoanele cu orientări către parteneri de acelaşi sex se simt bine de obicei cu identitatea lor de bărbaţi sau femei. Transsexualii descriu în schimb un sentiment de disconfort extrem faţă de sexul cu care s-au născut, mai ales în ceea ce priveşte organele genitale externe. Ei afirmă că simt că sunt de fapt sexul opus prizonier într-un corp de bărbat sau de femeie. Astfel de indivizi pot urma un tratament hormonal sub supravegherea unui personal medical şi a unor terapeuţi. Acest tratament hormonal este adesea un prim pas către schimbarea permanentă de sex. După o perioadă de probă în care trăieşte ca o persoană de sex opus, se poate realiza schimbarea de sex pe cale chirurgicală. Transsexualii tind să afirme că au un sentiment mai accentuat de împlinire personală după ce fac schimbarea de sex (Israel şi Tarver, 1997). După schimbarea de sex, transsexualii pot fi heterosexuali sau homosexuali, din punctul de vedere al orientării lor sexuale.

„ Obiectivul de învăţare 13.5: *analiza dezvoltării rela-*

V erificaţi-vă cunoştinţele... *ţmor şj comportamentelor sexuale.*

1. Cum apare interesul romantic şi sexual?

Rezumatul capitolului 13

Obiectivul de învăţare 13.1 Descrierea diferenţelor fizice, cognitive şi sociale/de personalitate dintre sexe descoperite de cercetători

1. Ce diferenţe fizice între sexe au descoperit cercetătorii?

Se observă diferenţe în ceea ce priveşte ***maturizarea fizică, vulnerabilitatea, nivelul activităţii şi dezvoltarea motoare.*** La naştere, fetele sunt în general mai sănătoase şi mai avansate decât băieţii din punctul de vedere al dezvoltării, în ciuda faptului că sunt mai mici şi cântăresc mai puţin. Fetele sunt mai puţin musculoase, dar mai bine coordonate din punct de vedere neurologic şi fizic. în medie, fetele încheie înaintea băieţilor diferitele etape de dezvoltare. Persoanele de sex masculin sunt mai vulnerabile din punct de vedere fizic decât cele de sex feminin încă dinainte de naştere. în cazul băieţilor există o probabilitate mai mare să apară cazuri de pierdere a sarcinii, să sufere de boli fizice şi mentale, precum şi afecţiuni şi să moară înainte de a împlini 1 an. în medie, băieţii au niveluri mai înalte de activitate decât fetele chiar şi în perioada prenatală. Până la vârsta de 1 an, diferenţele dintre sexe la nivelul dezvoltării motoare sunt minime. Totuşi, în copilăria mică ele sunt vizibile. La vârsta de 5 ani, băieţii pot să sară mai departe, să alerge mai repede şi să arunce mai departe decât fetele. Acestea au un avantaj la motricitatea grosieră, cum ar fi ţopăitul şi săritul coardei, şi au o motricitate fină mai bună (legatul şireturilor, scrisul, decupatul).

2. Ce diferenţe cognitive între sexe au descoperit cercetătorii?

Cercetările arată că diferenţele dintre sexe la nivelul ***abilităţilor verbale şi lingvistice*** au un fundament biologic. O importanţă deosebită o are ***asimetria cerebrală*** - specializarea funcţiilor în emisfera dreaptă şi cea stângă. Expunerea prenatală la niveluri înalte de testosteron a fetuşilor masculi încetineşte dezvoltarea emisferei stângi şi o accelerează pe cea a emisferei drepte. Acest proces poate produce două rezultate semnificative pentru diferenţele dintre sexe din punctul de vedere al abilităţilor cognitive. Unul este că ***emisfera dreaptă*** este relativ mai dezvoltată la nou-născuţii băieţi. Emisfera dreaptă este specializată pentru abilităţile cantitative şi spaţiale, iar cea stângă e specializată în procesarea limbajului. Aceasta ar putea explica de ce băieţii le întrec pe fete la unele teste ale abilităţilor spaţiale. De asemenea, poate explica faptul că bebeluşii fetiţe scot mai multe sunete la o vârstă mai mică, folosesc cuvinte mai repede şi au un vocabular mai bogat decât băieţii.

. Ce diferenţe sociaie şi de personalitate între sexe au descoperit

Există diferenţele de ***temperament, dezvoltare emoţională, autocontrol, agresivitate, comportament prosocial, activităţi***

mai mult sâ îşi distragă atenţia jucându-se cu ceva. în adolescenţă, există aşteptări ca fetele să apeleze la alte persoane atunci când sunt supărate, iar băieţii să îşi găsească altceva de făcut. Băieţii tind mai mult să îşi exprime furia, atât în interacţiunile faţă în faţă, cât şi atunci când descriu evenimente trecute. De asemenea, băieţii tind mai mult să nege că le este frică. în domeniul autocontrolului, fetele tind să îşi dezvolte capacităţile de autoreglare mai repede decât băieţii. Cea mai clară şi mai marcată diferenţă dintre sexe este că persoanele de sex masculin în general afişează mai multă agresivitate fizică decât cele de sex feminin. Fetele sunt evaluate în general drept mai generoase, mai îndatoritoare şi mai cooperante (comportament prosocial) decât băieţii. Diferenţele de gen în ceea ce priveşte preferinţele pentru anumite activităţi apar între vârstele de 1 an şi 2 ani. Băieţii preferă activităţi fizice mai energice ; şi alte activităţi par să urmeze jocurilor stereotipizate pe sexe, fetele preferând să se joace cu păpuşile, să se costumeze, să deseneze şi să se joace de-a treburile casnice, iar băieţii preferând cuburile, camioanele şi avioanele. Părinţii încurajează totuşi jocurile tipice unui anumit sex încă din primele luni de viaţă. Acest lucru este valabil mai ales în cazul băieţilor, care sunt presaţi foarte mult de ambii părinţi să se joace cu jucării considerate potrivite pentru sexul lor. Relaţiile sociale ale copiilor indică puternice diferenţe între sexe. Băieţii se joacă în grupuri mai

Obiectivul de învăţare 13.2
Compararea şi contrastarea influenţelor biologice şi sociale asupra diferenţelor dintre sexe şi a dezvoltării rolurilor de gen

1. Cum influenţează biologia diferenţele dintre sexe şi dezvoltarea rolurilor de gen?

O etapă importantă a ***diferenţierii sexuale*** începe atunci când gonadele embrionice nou-formate încep să secrete ***hormoni*** de tipuri diferite. Se consideră că, între trei şi opt luni după concepţie, hormonii sexuali afectează dezvoltarea şi organizarea creierului fetusului. Aceşti hormoni activează anumite comportamente sociale, printre care agresivitatea, comportamentele materne şi activitatea sexuală. în mod similar, psihologii consideră că diferenţele în ceea ce priveşte asimetria cerebrală pot fi importante pentru a înţelege anumite diferenţe dintre comportamentul persoanelor de sex masculin şi cel al persoanelor de sex feminin. Cercetătorii cred că variaţiile naturale ale testosteronului în perioada prenatală pot fi asociate cu comportamentul de gen al copiilor. în plus, fetuşii expuşi la cantităţi incorecte de testosteron sunt predispuşi la tulburări de dezvoltare a organelor sexuale.

2, Care sunt influenţele sociale asupra diferenţelor dintre sexe şi a dezvoltării rolurilor de gen?

Socializarea genului are loc la mai multe niveluri şi include şcolile, părinţii, persoanele de aceeaşi vârstă şi societatea în

puterea exemplului - observându-i pe cei din jurul său. Puterea exemplului este un mijloc eficient de a transmite valori, atitudini, convingeri şi practici comportamentale de la o generaţie la alta. Televiziunea, în mod special, comunică foarte mult despre practicile şi comportamentele sociale. La televizor sunt prezentate în general personaje în cadrul rolurilor de gen tradiţionale. A doua cale prin care copiii învaţă despre rolurile de gen în societate o reprezintă observarea şi experienţa tratamentului diferenţiat aplicat persoanelor de sex masculin şi feminin. Tratamentul diferenţiat este evident în accesul la educaţia formală, diviziunea muncii pe sexe, oportunităţile şi experienţele sociale la care au acces persoanele de sex masculin şi feminin, precum şi felul cum sunt trataţi la şcoală fetele şi băieţii. Părinţii oferă un model extrem de semnificativ a ceea ce înseamnă să fi bărbat sau femeie, având adesea aşteptări

Obiectivul de învăţare 13.3
Explicarea şi ilustrarea modului în care copiii participă activ la dezvoltarea rolurilor lor de gen

1. Ce procese de autoselecţie demonstrează copiii cu privire la modele şi sancţiuni?

Copiii participă activ în socializarea rolurilor lor de gen prin procesele de ***alegerea modelelor*** şi au tendinţa de a se concentra asupra modelelor de acelaşi sex cu ei. Acest lucru este valabil mai ales în cazul băieţilor, care adesea refuză să imite comportamente pe care văd că le manifestă femeile. Chiar dacă fetele preferă să imite femeile, ele imită şi bărbaţii. Atât fetele, cât şi băieţii tind mai mult să imite modele percepute drept puternice. Imitarea de către fete a unor persoane de sex masculin poate reflecta percepţia lor conform căreia cultura le atribuie acestora un statut superior şi recompense mai mari. în plus, copiii participă la socializarea lor de gen internalizând treptat sancţiunile externe drept sancţiuni autoadministrate. Cu alte cuvinte, pe măsură ce copiii încep să cunoască posibilele efecte ale comportării specifice sexelor, ajung să îşi regleze acţiunile în consecinţă.

2. Ce rol are cogniţia în dezvoltarea rolurilor de gen la copii?

După părerea lui Kohlberg, copiii ***îşi construiesc identitatea de gen*** pe baza a ceea ce văd şi aud în jurul lor. Această identitate de gen serveşte la organizarea-şi reglarea comportamentelor şi învăţării de gen ale copiilor. Copiii ajung să creadă că genul unei persoane este stabilit şi ireversibil (constanţa sexului). Această convingere se dezvoltă în trei etape : identitatea de gen, stabilitatea genului şi coerenţa genului. Constanţa sexului se dezvoltă la sfârşitul vârstei preşcolare. în mod similar, conform ***teoriei schemelor cognitive,*** copiii îşi construiesc identitatea de gen pe baza unor modele mentale ale felului cum ar trebui să

diferenţe individuale şi culturale şi nu toţi adolescenţii se conformează acestui model normativ.

2. Ce ştim despre originile orientării sexuale?

Cercetările asupra gemenilor şi a familiilor sugerează că ***orientarea sexuală*** poate fi în parte ereditară. Şansele ca ambii gemeni să aibă o orientare homosexuală sunt mult mai mari în cazul gemenilor identici. Iar homosexualii şi lesbienele au mai mulţi fraţi homosexuali şi surori lesbiene decât heterosexualii. Unii cercetători cred că orientarea sexuală se stabileşte în timpul dezvoltării prenatale, când fătul este expus la hormoni sexuali. La fel, unele cercetări sugerează că ordinea naşterii are efect asupra sexualităţii. Se crede că poate exista o reacţie imună a mamei care diminuează efectele hormonilor androgeni asupra fetuşilor de sex masculin în perioada prenatală. Aşadar, există unele dovezi că, dacă un copil are mai mulţi fraţi mai mari, aceasta poate avea un efect asupra orientării sale homosexuale sau heterosexuale. O altă explicaţie a orientării sexuale implică socializarea, deşi există puţine dovezi empirice. în general, proporţia copiilor crescuţi de părinţi homosexuali, lesbiene sau bisexuali care adoptă o identitate nonheterosexuală este comparabilă cu cea a copiilor crescuţi de părinţi heterosexuali. Totuşi, cercetătorii sunt de acord că orientarea sexuală este produsul interacţiunii influenţelor biologice şi de mediu.

3. Ce este transsexualismul?

Transsexualismul este situaţia în care o persoană adoptă identitatea şi joacă permanent rolul sexului opus faţă de sexul său biologic. Homosexualitatea şi transsexualismul nu sunt unul şi acelaşi lucru. Persoanele cu orientări către parteneri de acelaşi sex se simt bine de obicei cu identitatea lor de bărbaţi sau femei. Transsexualii descriu în schimb un sentiment de disconfort extrem faţă de sexul cu care s-au născut, mai ales în ceea ce priveşte organele genitale

Obiectivul de învăţare 13.4 Trasarea dezvoltării cunoaşterii şi comportamentelor legate de rolurile de

1. Care sunt etapele dezvoltării cunoaşterii de gen?

Copiii îşi dezvoltă o anumită cunoaştere despre ***categoriile de gen*** în primii doi ani de viaţă. La vârsta de 2 luni, copiii pot distinge vocile masculine şi feminine. La 1 an, copiii sunt capabili să categorizeze oamenii în funcţie de sex pe baza unor trăsături precum vocea şi lungimea părului. La 2 ani, copiii pot să sorteze corect imagini cu persoane de sex masculin şi feminin în categorii separate şi să indice corect imagini ale obiectelor pentru bărbaţi şi pentru femei. în copilăria mică, începe încorporarea unor concepte mai abstracte în stereotipurile de gen ale copiilor.

2. Care este cursul dezvoltării flexibilităţii copiilor în ceea ce priveşte stereotipurile de gen?

Stereotipurile de gen devin mai ***flexibile*** pe parcursul copilăriei. La vârsta preşcolară, majoritatea copiilor consideră că rolurile de gen sunt inflexibile şi absolute. Comportamentele intersexe sunt considerate încălcări grave ale standardelor sociale. La mijlocul perioadei copilăriei, copiii încep să îşi dea seama că rolurile de gen sunt determinate social şi că pot fi încălcate fără consecinţe majore. Tranziţia la gimnaziu pare să accentueze flexibilitatea adolescenţilor faţă de rolurile persoanelor de sex masculin şi feminin.

3. în ce mod cunoaşterea de gen influenţează comportamentul?

Cunoaşterea de gen, prezentă foarte devreme în copilărie, influenţează profund comportamentul copiilor. ***Etichetele de gen*** stau la baza preferinţelor lor pentru anumite jucării şi activităţi, influenţându-le motivaţia, acurateţea şi expectanţele privind succesul. Diferenţele dintre sexe în ceea ce priveşte jocurile copiilor apar între vârstele de 1 an şi 2 ani. La vârsta preşcolară, copiii petrec mai mult timp

O
b
i

1. Cum apare interesul romantic şi sexual?

De obicei băieţii şi fetele afirmă că primele lor interese romantice sau „pasiuni sentimentale” apar între vârstele de 7 şi 10 ani. Cel mai adesea, aceste pasiuni sentimentale au ca obiect persoane inaccesibile, aşa cum sunt profesorii şi celebrităţile. între vârstele de 10 şi 14 ani, copiii petrec din ce în ce mai mult timp în grupuri mixte. Pe la ***mijlocul adolescenţei*** (15-16 ani), aproximativ jumătate dintre adolescenţii americani sunt implicaţi în relaţii romantice. Spre ***sfârşitul adolescenţei,*** relaţiile romantice implică niveluri mai ridicate de intimitate

Capitolul 14

Dezvoltarea morală

TEORIILE DEZVOLTĂRII MORALE
Obiectivul de învăţare 14.1. C'jmpjraroa şi -onlrusiarea a patru abordări teoretico alo dezvoltării morale
Modelul dezvoltării morale elaborat de Piaget Etapele dezvoltării morale descrise de Kohlberg Domeniile morale definite de Turiel Abordarea axată pe construcţii culturale

INFLUENŢELE ASUPRA DEZVOLTĂRII MORALE
Obiectivul de învăţare 14.2. Identificarea factorilor din viaţa copiilor care influenţează în mod semnificativ dezvoltarea lor morală.
Cercetare şi societate: *Când suntem obligaţi să îi ajutăm pe alţii? Diferenţe culturale între percepţiile copiilor*
Influenţele persoanelor de aceeaşi vârstă asupra judecăţii morale
Influenţele părinţilor asupra judecăţii morale
Factorii psihologici care influenţează comportamentul moral

COMPORTAMENTUL PROSOCIAL
Obiectivul de învăţare 14.3. Definirea dimensiunilor comportamentului prosocial şi identificarea surselor de variaţie a acestuia Empatia şi compasiunea Ajutorarea şi împărţirea cu alţii
Discuţii: *Discuţii cu un specialist în terapia de cuplu şi de familie* Soluţionarea conflictelor

• *Diferenţele individuale* • *Diferenţele de gen* • *Diferenţele sociale şi culturale*

DETERMINANŢII COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL
Obiectivul de învăţare 14.4. Explicarea determinanţilor biologici, cognitivi şi socioculturali
ai comportamentului prosocial
Selecţia de rudenie şi altruismul reciproc
Sentimentele morale şi judecata morală
Participarea socială şi socializarea

Obiectivul de învaţare 14.5. Distiriycri.d tipiilor de agrosi/itate şi a factorilor care contribuie la comportamentul agresiv la copii
Diferenţele de vârstă şi de gen la nivelul agresivităţii
Determinanţii biologici ai agresivităţii
Influenţele cognitive şi afective asupra agresivităţii
Determinanţii socioculturali şi familiali ai agresivităţii
• *P'ocesote famihaic* • *Rc.ht'iie cu porsoane'e do* ***ococjş*** *\.ăista* ■ *Vvionţa telebizua'ă şi*

CONTROLAREA AGRESIVITĂŢII ÎN COPILĂRIE
Obiectivul de învăţare 14.6. Discutarea metodelor de a reduce violenţa şl agresivitatea:

Instruirea părinţilor >i a copiilor i
Programele din cadrul şcolii s
Aplicaţii: *Inlon/Cinţia in viaţa copiilor jgrosi\,'*

Dacă aţi citit mult iubita carte pentru copii *The Cat in the Hat,* ştiţi că este o zi rece şi ploioasă; mama nu este acasă, iar Sally şi fratele său se plictisesc. în pragul uşii apare o pisică neastâmpărată, promiţându-le „jocuri frumoase" şi „trucuri” amuzante care, cu siguranţă, o vor necăji pe mama. în ciuda avertismentelor peştelui (vocea părintească), copiii o lasă pe pisică în casă şi începe haosul. Copiii devin îngrijoraţi; cu toate acestea, pisica face să se ivească o maşinărie uluitoare ce restabileşte ordinea şi totul se termină cu bine, exceptând, poate, starea de spirit a copiilor. Ei se întreabă: „Ar trebui să îi spunem mamei sau nu?”. (Iar autorul întreabă: dumneavoastră i-aţi spune?)

Generaţii de copii au simţit valurile de adrenalină pe măsură ce pisica încalcă o regulă după alta în această poveste şi în cea care o continuă, *The Cat in the Hat Comes Back.* Poveştile le plac foarte mult copiilor îndeajuns de mari ca să cunoască regulile familiale şi societale şi să petreacă din ce în ce mai mult timp nesupravegheati, în afara controlului ridica zmeie în casă? Ar face jonglerii cu porţelanurile mamei? Ar încerca pantofii tatei? încălcările descrise de Dr. Seuss sunt relativ minore - şi acesta este unul dintre motivele pentru care le plac copiilor mici. Când copiii ajung la vârsta la care îl apreciază pe Dr. Seuss, pot deja să facă distincţie între infracţiunile fanteziste ale Pisicii din Pălărie şi încălcările mai grave, iar celor mai mulţi aceste încălcări grave nu li s-ar părea aşa de amuzante. în acest capitol vom analiza de ce se întâmplă astfel şi cum ajung copiii să înţeleagă diferite tipuri de reguli şi să le respecte chiar şi atunci când părinţii sau alte figuri autoritare nu sunt de faţă. Moralitatea implică aspecte legate de bine şi rău. Pentru ca o societate să supravieţuiască, trebuie să aibă reguli din care cetăţenii ei să înţeleagă clar ce este permis şi ce este interzis. Dezvoltarea morală a copiilor implică modurile în care ei ajung să înţeleagă şi să respecte (ori să nu respecte) regulile lumii lor sociale. Până de curând, studiul dezvoltării morale era lăsat în primul rând în seama filosofilor şi a teologilor. Astăzi, şi specialiştii în

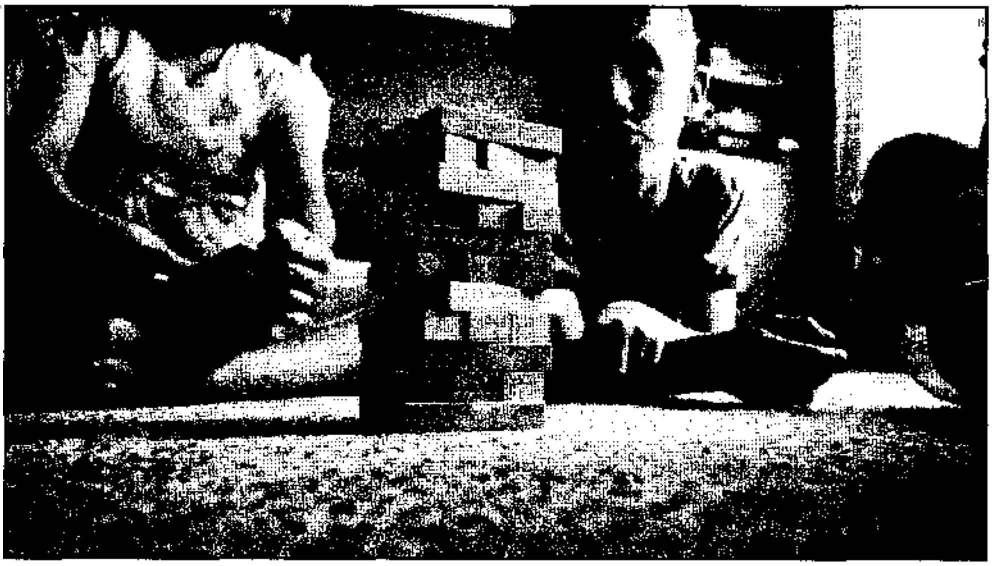
Teoriile dezvoltării morale

Două aspecte teoretice au dominat studiul dezvoltării morale. Unul este dacă convingerile şi comportamentele morale ale copiilor există în ei şi pur şi simplu ies la suprafaţă cu timpul sau dacă rezidă în cadrul culturii şi le sunt transmise copiilor. Al doilea aspect presupune un caracter general al

Obiectivul de învăţare 14.1
Comparaţi şi contrastaţi patru abordări teoretice ale dezvoltării morale.

Modelul dezvoltării morale elaborat de Piaget

Modelul dezvoltării morale elaborat de Piaget are la bază perioada de început, când lucra cu copiii în Geneva (Elveţia), în anii ’20-’30, pentru a investiga cum se dezvoltă concepţiile copiilor despre moralitate, Piaget a urmărit cum joacă jocuri obişnuite, precum cel cu bile. Observa cum creau şi aplicau copiii regulile jocurilor lor şi îi întreba în ce situaţii puteau



Piaget a studiat jocuri obişnuite ale copiilor ca modalitate de a examina concepţiile lor despre reguli şi reacţiile la interacţiunile regulilor. Preceptele morale apar din firea omului sau sunt în întregime învăţate? (@ by D’Arcy Norman/flickr.com)

Dileme morale
Poveşti folosite de Piaget şi de alţii pentru a evalua nivelurile de judecată morală a copiilor.

în plus, Piaget le-a cerut copiilor să rezolve nişte dileme morale. Acestea au luat forma unor povestioare în care copilul trebuia să determine care din cele două personaje era „mai obraznic”. De exemplu, într-o poveste un băieţel pe nume Augustine face din greşeală o pată mare de cerneală pe faţa de masă în timp ce încearcă să se facă util şi să umple călimara tatălui său, pe când alt băiat, numit Julian, face o pată mică de cerneală pe faţa de masă în timp ce se juca cu stiloul tatălui, deşi nu avea voie.
Piaget i-a întrebat pe copii: „Cine este mai obraznic, Augustine sau Julian ? Şi de ce ? ”.

Realism moral
A doua etapă a dezvoltării morale, conform lui Piaget, în care gândirea copiilor se bazează pe aspecte fizice şi obiective ale unei situaţii şi este [illegible] inflexibilă.

Pe baza acestei cercetări, Piaget a construit un model al dezvoltării morale în patru etape ce se axa pe modul în care copiii respectă regulile (1932). în prima etapă (2-4 ani), copiii nu au cu adevărat vreo concepţie despre moralitate. O mare parte a comportamentului lor implică joacă şi jocuri fanteziste care nu au reguli formale, deşi uneori pot inventa anumite restricţii ca parte a jocului (de exemplu, toate cuburile verzi trebuie aşezate în aceeaşi grămadă). Ideea de a respecta regulile altcuiva apare în mod consecvent abia în a doua etapă (5-7 ani). Atunci când apare respectarea regulilor, copiii abordează conceptul într-o manieră absolută. Regulile sociale sunt considerate dictate din exterior *(eteronome)*, ordinele sunt date de persoane cu autoritate (adesea părinţii), iar regulile nu pot fi schimbate. Copiii aflaţi în această a doua etapă, numită etapa realismului moral, nu se gândesc să pună la îndoială scopul sau corectitudinea unei reguli, deşi poate nu le place să o respecte. Astfel, Piaget a observat că, atunci când se jucau cu bile, copiii

sau intenţiona să facă - adică motivele sau intenţiile unei persoane - poate deveni la fel de important ca şi rezultatul comportamentului. De aceea, cu cât copiii erau mai mari, cu atât era mai probabil ca ei să aprecieze comportamentul interzis al lui Julian drept mai obraznic, chiar dacă a provocat mai puţine pagube. Fiindcă moralitatea respectării unei reguli este evaluată acum în relaţie cu alţi factori din cadrul situaţiei, Piaget a numit această a treia etapă relativism moral.

Relativism moral
A treia etapă a dezvoltării morale, conform lui Piaget, în care copiii consideră regulile nişte acorduri ce pot fi modificate şi iau în calcul motivele sau intenţiile oamenilor atunci când le evaluează conduita morală..

în etapa finală, pe care Piaget a analizat-o foarte sumar, copiii devin mai *autonomi* în judecata lor morală, capabili să privească regulile în mod critic şi să dezvolte noi reguli atunci când situaţia o cere. De asemenea, ei încep să îşi extindă judecata morală dincolo de nivelul personal, către preocupări societale şi politice mai vaste şi principii abstracte ale dreptăţii.

Piaget pune accent pe interacţiunile copiilor cu cei de vârsta lor. în primii ani de viaţă, copiii învaţă că părinţii dictează şi impun de obicei regulile de comportament. Din dorinţa de a le face pe plac părinţilor lor, copiii adoptă convingerea că trăiesc într-o lume unde regulile trebuie să fie respectate. Dar caracterul unilateral al acestui sistem de reguli îi împiedică pe copii să îşi exprime punctele de vedere ori să aprecieze că pot exista păreri diferite despre chestiunile morale. Piaget credea că, prin interacţiunile cu cei de vârsta lor, copiii învaţă că pot exista mai multe perspective asupra unui aspect şi că regulile sunt rezultatul negocierii, al adaptării la părerea altor oameni şi al respectării sale.

în general, cercetările au confirmat descrierea făcută de Piaget dezvoltării morale a copiilor. Numeroase studii arată că, odată cu vârsta, copiii iau tot mai mult în considerare motivele şi intenţiile atunci când evaluează moralitatea unor acţiuni (Berg şi Mussen,

Teme de gândire şi de discuţie
Ce sfat le-ar putea da un piagetian celor care doresc să atenueze comportamentul agresiv şi să promoveze comportamentul prosocial?

cred că a lua o jucărie de la un prieten este mai rău decât a lua o jucărie de la o persoană care nu îţi e prieten (Slomkowski şi Killen, 1992). Cel mai important este faptul că în multe societăţi copiii judecă încălcarea regulilor morale (de exemplu, bine şi rău) mai aspru decât încălcarea convenţiilor sociale (de exemplu, politicos sau nepoliticos).

Etapele dezvoltării morale descrise de Kohlberg

O a doua teorie influentă a dezvoltării morale a fost propusă de Lawrence Kohlberg, care s-a inspirat foarte mult din primele studii ale lui Piaget pentru a-şi construi metodologia (Colby şi Kohlberg, 1987; Kohlberg, 1969, 1981). Ca şi Piaget, Kohlberg a respins ideea că dezvoltarea morală este o simplă transmitere a regulilor morale de la părinţi şi alţi adulţi la copii.

Metoda lui Kohlberg, ca şi cea a lui Piaget, implica punerea copiilor şi a adulţilor în faţa unor dileme morale pentru a le evalua nivelul judecăţii morale. Dar poveştile lui Kohlberg nu necesitau simpla alegere a personajului mai obraznic, ci confruntau copilul cu o dilemă în care un personaj trebuia să aleagă între respectarea unei legi (sau a unei reguli), de exemplu, şi încălcarea sa pentru binele altei persoane. De exemplu, Kohlberg a povestit următoarea istorie despre Judy, o fată de 12 ani.

Mama Iui Judy i-a promis că o va lăsa să meargă la un concert rock în oraşul lor dacă va economisi banii pe care îi câştiga făcând babysitting şi banii pentru prânz ca să îşi cumpere bilet la concert. Judy a reuşit să economisească 15 dolari, cât costa biletul plus încă cinci dolari. Dar apoi mama lui Judy s-a răzgândit şi i-a spus că trebuie să cumpere cu banii aceia haine noi pentru şcoală. Judy a fost dezamăgită şi s-a hotărât să meargă la concert. Şi-a cumpărat bilet şi i-a spus mamei că nu reuşise să economisească decât cinci dolari. în sâmbăta respectivă s-a dus la spectacol şi i-a spus mamei că îşi petrece ziua cu un prieten. A trecut o săptămână fără ca mama ei să afle nimic. Apoi Judy i-a spus surorii sale mai mari, Louise, că fusese la spectacol şi că o minţise pe mama. Louise se întreabă dacă să îi spună mamei ce a făcut Judy. Ar trebui

Teme de gândire şi de discuţie Cum ar putea răspunsurile copiilor la aceste întrebări să reflecte etapele dezvoltării morale descrise de Kohlberg?

Soţul femeii bolnave, Heinz, a umblat pe la toţi cunoscuţii ca să împrumute bani; cu toate acestea, nu a putut strânge decât vreo jumătate din sumă. I-a spus farmacistului că soţia sa era pe moarte şi l-a rugat să mai lase din preţ ori să fie de acord să îi dea restul de bani mai târziu. Dar farmacistul a refuzat. Bărbatul, disperat, a pătruns cu forţa în farmacie cu gând să fure medicamentul pentru soţia sa. Trebuia soţul sâ facă acest lucru? De ce sau de ce nu? (adaptare după Snarey, 1985).

în urma cercetării sale, Kohlberg a conchis că judecata morală se dezvoltă la trei niveluri predictibile - numite preconvenţional, convenţional şi postconvenţional - implicând în total şase etape. Modelul este descris în tabelul 14.1. în lucrările sale ulterioare, Kohlberg a sugerat că a şasea şi ultima etapă este mai mult teoretică decât reală. Puţini indivizi ating vreodată acest nivel şi nici unul dintre cei pe care i-a studiat Kohlberg nu l-a manifestat vreodată (Kohlberg, Levine şi Hewer, 1983).

Trecerea de la o etapă la alta în cadrul modelului lui Kohlberg urmează îndeaproape procesul de acomodare piagetian. Tranziţia are loc atunci când copiii nu mai pot face faţă unor informaţii noi cu viziunea lor curentă asupra lumii - sau, în termeni piagetieni, nu mai pot asimila informaţii noi în limitele structurii de scheme existente. Modelul lui Kohlberg acordă o importanţă deosebită ocaziilor de *a-şi*

Nivel preconvenţional
Primele două etape ale dezvoltării morale, conform lui Kohlberg. Judecata morală se bazează pe presupunerea că indivizii trebuie să îşi satisfacă nevoile.

Nivel convenţional
Etapele a treia şi a patra ale dezvoltării morale, conform lui Kohlberg. Judecata morală se bazează pe opinia că un sistem social trebuie să se fundamenteze pe legi şi reglementări.

Nivel postconvenţional
Etapele finale ale dezvoltării morale, conform lui Kohlberg. Judecata morală se bazează pe presupunerea că valoarea, demnitatea şi drepturile fiecărei persoane trebuie să fie susţinute.

Tabelul 14.1. *Modelul judecăţii morale pe etape, elaborat de Kohlberg*

Nivelul 1. Moralitatea preconvenţională

Deciziile morale sunt luate pe bază de răsplată şi pedeapsă şi de satisfacere a propriilor nevoi. *Etapa 1: evitarea pedepsei*

In această etapă, se pune accent pe evitarea pedepsei. Nevoile altora nu sunt luate în considerare. De exemplu, dacă găsiţi un portofel cu bani, i l-aţi putea înapoia proprietarului pentru că vă este frică să nu fiţi prins şi pedepsit.

- **Louise ar trebui să o pârască pe Judy pentru că se va da vina pe ea dacă Judy este prinsă cu minciuna, iar ea ştia.**
- **Louise nu ar trebui sâ o pârască pe Judy pentru că, dacă o va face, sora ei s-ar supăra pe ea.** *Etapa 2 : satisfacerea propriilor nevoi*

în această etapă, acţiunile corecte sunt cele care satisfac propriile nevoi. Nevoile altora sunt luate în considerare doar în măsura în care aveţi ceva de câştigat din asta. De exemplu, dacă găsiţi un portofel, aţi putea să îl păstraţi pentru că vă satisface interesul imediat ori să îl înapoiaţi deoarece, după aceea, se poate ca proprietarul să vă rămână dator.

- **Louise ar trebui să o pârască pe Judy pentru că va intra pe sub pielea părinţilor săi pentru că i-a informat.**
- **Louise nu ar trebui să o pârască pe Judy pentru că şi Judy ar putea să o pârască pe ea altă dată.** Nivelul **II.** Moralitatea convenţională

Deciziile morale sunt luate pe baza conformării la aşteptările altora (inclusiv ordinea socială generală). *Etapa 3: bravo/foarte urât din partea ta*

în această etapă, se pune accent pe ridicarea la aşteptările altora sau pe câştigarea aprobării altora fiind drăguţ sau bun. Dacă găsiţi un portofel, ar trebui să îl păstraţi pentru că vă gândiţi că şi cealaltă persoană ar face la fel sau l-aţi înapoia deoarece, după aceea, ceilalţi v-ar considera o persoană drăguţă sau un om de treabă.

- **Louise nu ar trebui să spună întrucât ceilalţi o vor considera o turnătoare ce îşi trădează şi propria soră.**
- **Louise ar trebui să spună despre minciunile periculoase ale lui Judy pentru că familia sa ar considera-o o soră rea dacă nu ar face-o.**

Etapa 4: legea şi ordinea

în această etapă, o persoană este orientată către satisfacerea expectanţelor autorităţilor şi spre menţinerea ordinii sociale făcându-şi datoria. Dacă găsiţi un portofel, ar trebui să îl înapoiaţi pentru că, „dacă toată lumea ar păstra lucruri care le aparţin altora, ar fi anarhie socială”.

- **Louise nu ar trebui să vorbească pentru că sora sa mai mică i-a spus adevărul confidenţial, iar dacă toată lumea ar trăda secretele încredinţate lor de alţii, atunci nimeni nu ar putea avea încredere în altcineva.**
- **Louise ar trebui să spună, pentru că are datoria de a-şi proteja sora mai mică şi bunăstarea familiei sale.**

Nivelul **III.** Moralitatea postconvenţională

Comportamentul corect este definit în termeni de drepturi individuale şi consens al societăţii. *Etapa 5: contractul social*

în această etapă, se pune accent pe angajamentul contractual al individului faţă de

să îşi cântărească valoarea relativă. Dacă găsiţi un portofel, ar trebui să îl înapoiaţi deoarece cinstea şi integritatea sunt valori personale care sunt şi în beneficiul societăţii ca întreg.

- Louise ar trebui să o pârască pe Judy fiindcă sora sa mai mică se expune riscului minţind, iar noi ar trebui să preţuim siguranţa membrilor familiei chiar dacă aceasta înseamnă să trădăm încrederea cuiva.
- Louise nu ar trebui să o pârască pe Judy pentru că aceasta din urmă i-a vorbit confidenţial, iar daunele sociale provocate de o trădare minoră precum dezvăluirea secretului încredinţat sunt mai mari decât lezarea adusă părinţilor lor prin faptul că nu ştiu unde a fost Judy cu adevărat în seara aceea.

Etapa 6: etica universală

Comportamentul corect este definit drept o decizie a conştiinţei în conformitate cu principii etice autoalese care sunt logice, universale şi consecvente. Atunci când legea încalcă principiile, trebuie acţionat în conformitate cu principiile dreptăţii.



Atât Piaget, cât şi Kohlberg credeau că judecata morală a copiilor este puternic influenţată de interacţiunile lor cu cei de aceeaşi vârstă. Interacţiunea din această imagine, de exemplu, o poate determina pe una din fete să descopere sau să se îndoiască de un anumit punct de vedere asupra unei probleme morale sau o poate face să ajungă cu gândirea într-o etapă mai avansată a judecăţii morale (O Gemenacom/ Dreamstime. com).

Teme de gândire şi de discuţie Care dintre nivelurile şi etapele lui Kohlberg sunt reflectate de dezvoltarea dumneavoastră morală? Daţi un exemplu de dilemă sau conflict care credeţi că este posibil să fi contribuit la dezvoltarea dumneavoastră morală.

Cercetările nu au confirmat totuşi validitatea transculturală a modelului lui Kohlberg,

Este modelul universal, aplicându-se la fel de bine oamenilor din toate

şi conceptele morale pe care le găsim în alte culturi (Snarey şi Keljo, 1991). în unele culturi chineze, de exemplu, conflictul dintre binele individului şi cel al societăţii nu este soluţionat în mod ideal alegând unul din ele în detrimentul celuilalt (aşa cum se cere în dilemele ipotetice ale lui Kohlberg). Dimpotrivă, se consideră că soluţia cea mai potrivită este reconcilierea celor două interese, ajungându-se la o soluţie de compromis (Dien, 1982). Conform convingerilor hinduse, în India, simplul fapt că Louise se confruntă cu o dilemă indică neglijenţa sau păcatele sale anterioare, de care nu va scăpa realizând alte acţiuni neglijente, cum ar fi ignorarea minciunilor spuse de sora ei (Shweder şi Much, 1987). Astfel, modelul lui Kohlberg nu este aplicabil în toate grupurile culturale.

Aplicabilitatea ar trebui să fie general valabilă nu doar în toate culturile, ci şi la persoanele de ambele sexe. Dup cum ne amintim, Kohlberg a studiat judecata morală a băieţilor şi s-a axat pe judecata dreptăţii drept cel mai bun indicator al dezvoltării morale, într-un studiu mai vechi, Kohlberg afirma că judecata morală a persoanelor de sex feminin nu este în general la fel de avansată ca a celor de sex masculin (Kohlberg şi Kramer, 1969). Deloc surprinzător, această veste nu a fost bine primită, în special de femei. Ca răspuns, psihologul Carol Gilligan a afirmat că judecata morală a femeilor nu este inferioară celei a bărbaţilor, ci că e diferită. Mai exact, Gilligan a pretins că persoanele de sex feminin sunt învăţate de societate o „etică a grijii" care este devalorizată în sistemul lui Kohlberg. Ea a argumentat că persoanele de sex feminin evaluează dilemele lui Kohlberg în termeni de probleme de responsabilitate, grijă şi sacrificiu - dacă cineva are *obligaţia* de a face ceva pe baza valorii unei relaţii personale mai degrabă decât dacă cineva are dreptul de a face ceva pe baza legilor şi a regulilor (Gilligan, 1982). Contrar atât ideilor lui Kohlberg, cât şi celor ale lui Gilligan, cercetările au demonstrat că există puţine dovezi că persoanele de sex masculin şi feminin diferă din punctul de vedere al

Teme de gândire şi de discuţie Cum ar putea modelul lui Kohlberg să îi ajute pe cei care vor să reducă agresivitatea copiilor şi să accentueze comportamentul prosocial?

mare şi altele asemenea (Turiel, Killen şi Helwig, 1987). Poveştile sunt menite să descrie încălcări ale regulilor în trei *domenii* distincte.

Domeniul moral vizează drepturile şi bunăstarea oamenilor. în această categorie intră probleme privind corectitudinea şi dreptatea, cum ar fi minciuna, furtul şi crima. *Domeniul social* presupune convenţii sociale, regulile care ghidează relaţiile sociale dintre oameni. Atitudinea politicoasă, purtarea unor haine adecvate şi adresarea folosind titlurile potrivite ale diferitor persoane („doamnă Jones", „domnuleBrown" etc.) sunt comportamente care caracterizează acest domeniu. Sunt şi *chestiuni de opţiune personală,* în care preferinţele individuale au prioritate. Aceste preferinţe nu încalcă drepturile altora şi nu le fac rău altora şi nu sunt reglementate social (sau sunt într-o măsură foarte slabă). în multe familii americane, printre aceste chestiuni de alegere personală se numără coafura, alegerea hainelor şi activităţile preferate din timpul liber sau petrecerea timpului.

Domeniu moral
Conform modelului lui Turiel, domeniul cognitiv în care indivizii iau decizii despre ce este bine şi ce este rău.

Convenţii sociale
Reguli folosite de o societate pentru a ghida comportamentul cotidian şi a păstra ordinea. Conform modelului lui Turiel, caracteristica de bază a domeniului social *versus* domeniul opţiunilor personale.

Conform unei premise majore a modelului lui Turiel, copiii pot distinge între aceste domenii de la o vârstă foarte fragedă. Deosebit de interesantă este distincţia între regulile morale şi convenţiile sociale. Conform lui Piaget şi Kohlberg, regulile şi convenţiile se încadrează iniţial într-un singur domeniu pentru copii şi se împart în categorii cognitive separate abia mai târziu. Cercetările lui Turiel indică totuşi că în multe societăţi copiii înţeleg la vârsta de 3 ani că încălcările morale (de exemplu, lovirea altui copil) sunt mai grave decât încălcările convenţiilor sociale (de exemplu, gestul de a mânca îngheţata cu degetele). Iar copiii de doar 4 ani afirmă că o încălcare morală ar fi greşită chiar dacă nu ar vedea nici un adult şi dacă nu ar fi nici o regulă care să o interzică (Smetana şi Braeges, 1990).

Cum ajung copiii să facă distincţie între domeniile morale? Conform lui Turiel, copiii înţeleg domeniul moral prin interacţiunile lor sociale - mai ales cu cei de vârsta lor - pe măsură ce devin victime ale unor acte imorale

să oblige un copil să încalce reguli morale. în acelaşi timp, copiii cred că profesorii şi alte persoane cu autoritate au dreptul să îşi construiască reguli proprii în zona lor de influenţă. Aşadar, profesorii pot impune reguli în clasă, dar nu şi acasă la copii. în cele din urmă, atunci când sunt întrebaţi ce este mai rău, o încălcare morală minoră (a fura o radieră) sau o încălcare majoră a convenţiilor sociale (a veni la şcoală îmbrăcat în pijamale), cei mai mulţi copii aleg prima variantă (Catron şi Masters, 1993 ; Laupta şi Turiel, 1993 ; Smetana şi Braeges, 1990; Smetana, Schlagman şi Adams, 1993 ; Tisak şi Turiel, 1988).

Teme de gândire şi de discuţie Daţi câteva exemple de aspecte pe care unii americani le consideră chestiuni de opţiune personală, însă pe care alţii le cataloghează drept încălcări ale regulilor din domeniul moral.

încălcări grave

A doua zi după ce a murit tatăl său, fiul cel mai mare s-a tuns şi a mâncat carne de pui.

Un membru al familiei mănâncă regulat carne de vită.

O văduvă dintr-o comunitate mănâncă peşte de două-trei ori pe săptămână.

încălcări mai puţin grave

O persoană se întâlneşte cu un străin ce are ceas la mână. îl întreabă cât costă şi dacă nu i-1 dă ei.

La şcoală, o fată a făcut un desen. Unul dintre colegii săi a venit, l-a luat şi l-a rupt.

Nu constituie o încălcare

Un băiat a chiulit de la şcoală. Profesorul i-a spus tatălui băiatului, iar acesta l-a prevenit să nu se mai repete. Dar băiatul a chiulit din nou, iar tatăl l-a bătut cu băţul (acţiunile tatălui).

Sursa : pe baza informaţiilor din R.A. Shweder, M. Mahapatra şi J.G. Miller (1987), „Culture and moral development", în J. Kagan şi S. Lamb (eds.), ***The Development of Morality in Young Children*** (pp. 40-41), University of Chicago Press, Chicago

Teme de gândire şi de discuţie Cum aţi putea întrebuinţa modelul lui Turiel pentru a-i învăţa să îşi dezvolte abilităţile de judecată

Pentru a înţelege cum ar ajunge un copil să considere că este extrem de greşit din punct de vedere moral ca o văduvă să mănânce peşte, aprecierile moralităţii trebuie plasate într-un

Abordarea axată pe construcţii culturale

Abordarea axată pe construcţii culturale a dezvoltării morale se concentrează asupra modului in care convingerile şi valorile culturale mai generale influenţează înţelegerea de către copii a regulilor morale şi sociale (Buzzelli, 1995 :

Abordare axată pe construcţii culturale
Explicaţii ale comportamentului cultural al copiilor drept construcţii culturale bazate pe experienţa lor ca membri ai



Ce reguli de moralitate predomină atunci când trebuie să îi ajutăm pe alţii ? Care este sursa acestor reguli ? Ce reguli vă ghidează comportamentul de a vă oferi

De exemplu, într-un studiu, unor subiecţi cu vârste de 7, 11 şi 18 ani din India şi Statele Unite li s-au arătat nişte ilustraţii în care o persoană refuza să o ajute pe alta (Miller, Bersoff şi Harwood, 1990). Nevoia personajului varia de la gravă (o pers&ană care a făcut cursuri de prim ajutor refuză să îi facă altcuiva respiraţie gură la gură) la moderată (o persoană ce are aspirină refuză să îi dea şi altuia pe care îl doare capul foarte tare) şi minoră (o persoană refuză să ducă pe cineva cu maşina până la un magazin de obiecte de artă unde sunt reduceri speciale). Rezultatele studiului au arătat că, în situaţii grave sau care reprezentau o ameninţare mortală, majoritatea respondenţilor de toate vârstele din Statele Unite şi din India au considerat că orice om are obligaţia morală de a-1 ajuta pe altul dacă poate să o facă. Totuşi, în cazul unei necesităţi moderate, percepţia obligaţiei morale s-a diminuat spectaculos în Statele Unite, dar nu şi în rândul respondenţilor din India. Cu alte cuvinte, copiii şi tinerii din India păreau să dea o interpretare mai largă obligaţiilor morale decât cei

Caseta 14.1. *Când suntem obligaţi să îi ajutăm pe alţii?*
Diferenţei culturalo între percepţiile copiilor

Cum ar putea un copil să răspundă la această întrebare: dacă un străin stă pe marginea şoselei lângă maşina lui stricată, avem obligaţia să îl ajutăm? Se va schimba răspunsul copilului dacă vede că prietenul său este cel ce are nevoie de ajutor? Dar dacă ar fi o persoană care nu îl place? Dacă i-ar fi greu să îşi ofere ajutorul din cauza unor circumstanţe exterioare? Conform cercetării realizate de Joan Miller şi colaboratorii săi, răspunsurile la aceste întrebări diferă de la o cultură la alta. Cercetarea lui Miller se axează pe rolul culturii în dezvoltarea morală, extinzând, mai exact, *moralitatea preocupării faţă de alţii.* Aceasta a fost propusă ca model alternativ de moralitate de către Gilligan (Gilligan şi Wiggins. 1988). Modelul extindea domeniul ce interes al studiilor tradiţionale vizând moralitatea adăugând relaţiile interpersonale la limitate de dreptate şi drepturi individuale pe care teoreticienii tradiţionali precum Kohlberg (1971) le-au definit drept moralitate. Lucrarea lui Miller intră în acest cadru mai nou al moralităţii bazate pe preocuparea faţă de alţii (1997). Gilligan a teoretizat că acest tip de moralitate depinde de sex şi, cu toate câ nu s-au descoperit niciodată dovezi care sâ confirme o astfel de distincţie, a lăsat totuşi deschisă calea către investigarea „diversităţii subgrupuri- lor", precum cultura, în cadrul dome- niului moralităţii. Miller a dezvoltat modelul investigând diferenţele dintre culturile indiană hindusă şi euroamericană (Bersoff şi Miller, 1993; Miller, 1995; Miller, Bersoff şi Harvvood. 1990; Miller şi Luthar, 1989).

Miller şi colaboratorii săi (1990) au comparat judecăţile morale ale unor elevi de clasele a II-a şi a VI-a şi ale unor studenţi indieni şi americani. Participanţilor la studiu li s-au arătat nişte imagini reprezentând un agent ce refuza sâ ajute altă persoană dintr-un motiv egoist. Relaţia dintre personajele din imagine varia în funcţie de situaţie - erau străini, prieteni sau un părinte şi un copil mic. Şi nivelul nevoii varia de la vitală la moderată şi minoră. Atât indienii, cât şi americanii consideră că oferirea ajutorului este dezirabilă. Totuşi, indienii considera că există o responsabilitate morală de a ajuta, pe când americanii tind să o considere o chestiune de opţiune personală. Această observaţie a fost cea mai izbitoare într-o situaţie care nu era vitală. Atât indienii, cât şi americanii apreciază că a ajuta sau nu pe agent în descrescătoare a nevoii şi a rolului agentului implicat, situaţia în care este vorba de un părinte şi copilul său şi de o nevoie importantă fiind cel mai adesea evaluată drept presupunând o decizie morală. Indienii apreciază mai multe situaţii drept implicând decizii morale, indiferent de nivelul nevoii sau rolul agentului; indiferent dacă persoana ce are nevoie de ajutor este un străin sau o rudă apropiată şi indiferent dacă nevoia e mare sau minoră, este o opţiune morală, care se consideră că se supune în mod legitim sancţiunii sociale şi e guvernată de o obligaţie obiectivă. Elevii de clasa a II-a americani şi indieni tind sâ semene mai mult în ceea ce priveşte judecăţile lor morale decât subiecţii adulţi. Copiii indieni tind să considere situaţiile morale mai des decât americanii adulţi. Pe măsură ce copiii cresc, ei dezvoltă o moralitate care le reflectă din ce în ce mai mult cultura, mai degrabă decât sexul sau o moralitate general valabilă. Miller pleacă de la ipoteza că asemănarea dintre judecăţile morale ale copiilor poate proveni din nevoia tuturor de ocrotire când erau bebeluşi, care îi determina pe copii să evalueze mai des oferirea ajutorului drept problemă morală. Totuşi, pe măsură ce copiii sunt expuşi la practicile şi convingerile lor culturale, judecata lor despre motivele pentru care o problemă este morală începe să se bazeze din ce în ce mai mult pe aceste practici culturale, şi nu pe experienţa dependenţei de când erau bebeluşi (Miller, 1984; Miller *ei al.,* 1990).

Deşi americanii catalogheazâ drept o chestiune de opţiune personală o gamă mai largă de situaţii în care o persoană trebuie să îşi ofere ajutorul, iar indienii le consideră mai frecvent imperative morale, aceştia din urmă sunt mult mai iertători faţă de încălcările acestor decizii morale şi tind mai puţin să îi învinuiască pe agenţi atunci când nu îşi asumă responsabilitatea (Miller şi Luthar, 1989).

O importantă distincţie, conform lui Miller (1997), este câ nu trebuie ca indienilor hindusi să le placă de cineva ca să îl ajute: este o decizie de responsabilitate interpersonală. Americanii consideră că preferinţele personale, interesele comune şi gusturile fac parte integrantă din decizia de a ajuta sau nu pe cineva într-o anumită situaţie. Miller şi Bersoff (1998) au descoperit că preferinţele şi gravitatea nevoii erau factori-cheie pentru americani în decizia de a ajuta rudele şi prietenii. Totuşi, preferinţele nu au jucat nici un rol în decizia respondenţilor indieni. Cercetările lui Miller arată că practicile culturale influenţează dezvoltarea

Teme de gândire şi discuţie: Cum ar putea fi folosită abordarea bazată pe construcţii culturale în dezvoltarea abilităţilor de judecată morală ale...

Obiectivul de învăţare 14.2
Identificaţi factorii din viaţa copiilor care influenţează în mod semnificativ dezvoltarea lor morală.

Multe studii culturale asupra dezvoltării morale se concentrează asupra implicării copiilor în situaţii morale care apar în mod firesc în viaţa de zi cu zi. De exemplu, cum ... a copiilor în contextul interacţiunii ... Edwards, 1987; Whiting şi Edwards, 1988)? ... în ce mod instituţiile culturale (cum ar fi şcolile, bisericile şi organizaţiile comunitare) contribuie la dezvoltarea morală a copiilor (Eccles şi Barber, 1999; Lewis, 1995; Youniss, McLellan şi Mazer, 2001)?

■ Obiectivul de învăţare 14.1: *compararea şi contrastarea a patru abordări teoretice ale dezvoltării*

Verificaţi-vă cunoştinţele ...

Influenţele asupra dezvoltării morale

Pe lângă valorile şi instituţiile sociale şi culturale, există şi alte influenţe asupra dezvoltării morale, printre care experienţele de viaţă ale individului, interacţiunile cu cei de aceeaşi vârstă, disciplina parentală, factorii de personalitate, precum temperamentul, şi emoţiile sau sentimentele morale. Aceste influenţe afectează atât judecata morală, cât şi comportamentul moral, care adesea nu sunt acelaşi lucru. Persoane capabile de o judecată morală superioară pot fi capabile şi de un comportament extrem de imoral, în acelaşi timp, oamenii se pot comporta moral fără să poată explica de ce. Studiile bazate pe modelul lui Kohlberg nu au descoperit decât o

Cum cultura afectează felurile în care vedem şi interacţionăm cu lumea. Dacă o anumită cultură valorizează autonomia individuală, atunci necesitatea de a-i ajuta pe alţii va fi considerată o chestiune de opţiune personală decât o decizie morală. Dacă valorile culturale reflectă totuşi obsesia lui „Karl inerentă la unui corp social" (Miller, 1997), atunci decizia de a ajuta o persoană este mai probabil un imperativ moral.

Influenţele persoanelor de aceeaşi vârstă asupra judecăţii morale

Atât Piaget, cât şi Kohlberg au subliniat că interacţiunile copiilor cu cei de vârsta lor constituie un imbold important pentru dezvoltarea morală. Un test indirect al rolului celor de aceeaşi vârstă asupra dezvoltării morale a copiilor este dacă aceia cu mai multă experienţă în relaţiile cu cei de vârsta lor au o judecată morală mai avansată. Aşa par să stea lucrurile, deoarece studiile corelaţionale arată o legătură pozitivă între anumite aspecte ale interacţiunilor unui copil cu cei de vârsta sa (cum ar fi popularitatea) şi nivelul lui de maturitate morală (Dunn, Cutting şi Demetriou, 2000; Enright şi Satterfield, 1980; Schonert-Reichl, 1999). Relaţiile cu persoanele de aceeaşi vârstă şi dezvoltarea morală se influenţează totuşi reciproc: copiii care judecă în mod competent despre diferite aspecte morale tind să aibă mulţi prieteni.

Alţi cercetători au călcat pe urmele lui Piaget şi au analizat interacţiunile sociale ale copiilor în contextul unor evenimente morale. Aceste studii au fost realizate în mediul familial, în şcoli şi pe terenurile de joacă, pe copii cu vârste de la 2 ani până la începutul adolescenţei (Much şi Shweder, 1978 ; Nucci şi Nucci, 1982a, 1982b; Nucci şi Turiel, 1978 ; ... ţiunile copiilor cu cei de ... bleme de corectitudine şi ... ncălcările morale încă de ... re lezarea sau pierderea ... gândească cum s-ar simţi ...

... ntru a studia impactul ... ecăţii morale (Berkowitz, ... ger şi Tomasello, 1996; ... ecţi copii mai mari, din ... să răspundă, fiecare în ... apoi grupaţi pe perechi şi ... gă la o judecată morală ... ste intervievat din nou, ...

... rale

... morală (Holstein, 1972; ... awrence Walker şi John ... 6 şi 16 ani şi pe părinţii



de laborator la diferenţă de doi ani. Mai întâi, atât părinţii, cât şi copiii au răspuns, fiecare în parte, la un set de dileme morale ale lui Kohlberg şi la una din viaţa reală pe care o experimentaseră de curând. Li s-a cerut să discute despre o dilemă morală faţă de care îşi manifestaseră dezacordul în timpul interviurilor individuale. De asemenea, au discutat despre o dilemă din viaţa reală care fusese povestită voluntar de copil. Aceeaşi procedură a fost aplicată din nou doi ani mai târziu.

Studiul a arătat că nivelul judecăţii morale a părinţilor a scăzut în timpul conversaţiilor din cadrul familiei, pe când cel al copiilor a crescut. Aceste descoperiri sunt conforme noţiunii de *zonă de dezvoltare proximă* elaborată de Vîgotski, indicând că părinţii ... la limita superioară a capacităţilor copilului, părinţii au construit un eşafodaj pentru dobândirea de către acesta a unei înţelegeri morale mai avansate.

Walker şi Taylor au mai descoperit că, atunci când discutau despre dileme ipotetice, părinţii tindeau să pună la îndoială judecata copiilor şi adoptau un stil didactic. În timpul discuţiilor despre dilema din viaţa reală a copilului, dimpotrivă, părinţii tindeau să aibă o atitudine mai favorabilă şi să se axeze pe aflarea părerii copilului şi înţelegerea sa. În mod interesant, calitatea interacţiunilor despre dilemele din viaţa reală – dar nu şi despre cele ipotetice – au prezis judecata morală a copiilor de peste doi ani (Walker şi Taylor, 1991). Un alt mod în care părinţii influenţează înţelegerea morală a copiilor este pedepsindu-i pentru că s-au comportat urât. Atunci când părinţii îi pedepsesc pe copii, ei speră în general că aceştia din urmă nu doar vor evita să se mai implice în

Strategia de disciplinare a acestui părinte va promova dezvoltarea morală? Ce stil de disciplinare s-a dovedit cel mai eficient în cultivarea judecăţii şi comportamentelor morale? Ce

Eficienţa disciplinării în promovarea internalizării valorilor şi principiilor morale ale părinţilor depinde de stilul de pedeapsă şi de temperamentul copilului (Grusec şi Goodnow. 1994). Au fost identificate trei categorii generale de disciplinare de către părinţi (Hoffman. 1970, 1984). Stilul *afirmare a puterii* implică folosirea ordinelor, a ameninţărilor şi a forţei fizice. Stilul *retragere a iubirii* utilizează dezaprobarea verbală, zeflemeaua sau mascarea afecţiunii faţă de copil. Stilul *inducţie* implică raţionarea împreună cu copilul pentru a explica de ce sunt interzise anumite comportamente şi adesea îl face pe copil să se simtă vinovat arătând cum comportarea sa urâtă ar fi putut să rănească ori să supere pe cineva. Conform dovezilor obţinute de mai multe studii, copiii americani care au fost disciplinaţi printr-o abordare de tip inducţie arată cele mai avansate niveluri de judecată morală; tehnicile bazate pe retragerea iubirii au drept consecinţe niveluri oarecum mai scăzute ; iar afirmarea puterii are drept rezultate cele mai puţin mature forme de judecată morală (Boyes şi Allen, 1993 ; Hart, 1988b; Weiss *et al.,* 1992).

^Trimiteri la alte capitole

În capitolul 11, aţi aflat despre conceptul de **calitate a potrivirii (goodness of fit).** ***Aici, aflaţi mai multe despre modul în care aceasta este legată de strategiile de disciplinare ale părinţilor şi de dezvoltarea conştiinţei copiilor.***

Factorii psihologici care influenţează comportamentul moral

Un alt factor care afectează cât de bine promovează disciplina intemalizarea implică temperamentul copilului. *Sfiala,* de exemplu, este o trăsătură înnăscută care influenţează internalizarea de către copii a regulilor părinţilor lor (Kochanska, 1993, 1995, 1997). La copiii sfioşi, înclinaţi către timiditate şi anxietate, o disciplinare blândă şi evitarea tacticilor bazate pe afirmarea puterii promovează cel mai bine dezvoltarea conştiinţei lor (intemalizarea). La copiii îndrăzneţi, cel mai bine funcţionează o abordare bazată pe cooperare şi receptivitate, deoarece valorifică motivaţia pozitivă a copilului de a accepta valorile părinţilor. Conceptul de *calitate a potrivirii (goodness of fit)* dezbătut în capitolul 11 se aplică astfel şi în acest

(Burton, 1963, 1984). Cu toate acestea, a rămas clar că de obicei copiii erau dispuşi să îşi adapteze conduita morală pentru a se potrivi necesităţilor de moment. Printre aceste necesităţi se numără adesea presiunile celor de aceeaşi vârstă şi supunerea faţă de o autoritate, care se ştie că încurajează atât comportamentul prosocial, cât şi cel antisocial.

Obiectivul de învăţare 14.2 : *Identificarea factorilor din viaţa copiilor care influenţează în mod semnificativ dezvoltarea lor morală.*

Verificaţi-vă cunoştinţele...

1. Conform cercetărilor, în ce mod interacţiunile copiilor influenţează dezvoltarea morală ?
2. În ce mod stilurile de parenting şi interacţiunile părinte-copil influenţează dezvoltarea morală ?
3. Ce factori psihologici influenţează dezvoltarea morală a indivizilor ?
4. În ce măsură este comportamentul moral un rezultat al factorilor de

Comportamentul prosocial

Comportamentul moral este definit de modul în care acţionează oamenii spre deosebire de felul cum gândesc.

Obiectivul de învăţare 14.3
Definiţi dimensiunile comportamentului prosocial şi identificaţi sursele de variaţie a acestuia.

Comportament prosocial
Aspect al conduitei morale care include comportamente dezirabile din punct de vedere social, cum ar fi împărţirea cu alţii, ajutorarea şi cooperarea; adesea este folosit de cercetătorii moderni interşanjabil cu altruismul.



Empatie
Capacitate de a resimţi indirect starea emoţională ori situaţia altcuiva.

Compasiune
Sentiment de preocupare faţă de altă persoană ca reacţie la situaţia sau starea sa emoţională, neimplicând neapărat resimţirea stării sale emoţionale.

Acest copil demonstrează empatie faţă de alt copil într-un anumit context social. Cum se dezvoltă empatia şi ce alte

teoreticienilor evoluţionismului, capacitatea de a simţi aceste emoţii este prezentă atât la oameni, cât şi la unele specii de primate (Flack şi Waal, 2000).

Martin Hoffman (2000) propune un model în cinci etape al dezvoltării empatiei. Etapa întâi este un precursor al empatiei, vizibilă în primele luni de viaţă, copiii plângând din reflex când îi aud pe alţi bebeluşi plângând. Interesant este faptul că bebeluşii nu plâng atunci când se aud pe ei înşişi plângând, pe o înregistrare audio, şi nici nu reacţionează la fel de puternic la alţi stimuli nonsociali la fel de nocivi (Martin şi Clark, 1982 ; Sagi şi Hoffman, 1976).

În a doua etapă, copiii reacţionează la supărarea altcuiva ca şi cum ar fi ei înşişi supăraţi. În acest interval de dezvoltare, copiii simt empatie ca reacţie la supărare, dar nu au o linie de demarcaţie clară între sine şi alţii. În consecinţă, copiii reacţionează la supărarea altora alinându-se pe ei înşişi (de exemplu, sugându-şi degetul) sau căutând alinare la adulţii care îi îngrijesc.

În a treia etapă, pe măsură ce copiii îşi dezvoltă o idee de sine ca indivizi distincţi, reacţiile lor faţă de supărarea altora se schimbă. Când se confruntă cu cineva supărat, îşi dau seama că supărarea este a celuilalt, nu a lor. Cu toate acestea, cum copiilor mici le vine greu să distingă între gândurile şi sentimentele lor şi cele ale altora, ajutorul pe care îl oferă tinde să reflecte ceea ce le-ar plăcea lor, şi nu neapărat ceea ce ar ajuta o

în a patra etapă, copiii dezvoltă un grad mai mare de empatie, simţind ceea ce simt alţii cu adevărat, deoarece acum înţeleg că alţi oameni au stări interioare diferite de ale lor. Copiii pot oferi un ajutor şi o alinare mai potrivite, deşi este posibil să nu o facă întotdeauna. Un copil poate să înţeleagă de ce este supărată sora sa şi cum ar putea să o aline cel mai bine, de exemplu, dar să opteze să facă exact invers (Dunn, 1988)!

în ultima etapă, ce apare în copilăria medie, copiii au capacitatea de a lua în considerare caracteristicile mai generale ale vieţii altor oameni. Astfel, ei sunt capabili să empatizeze cu cei despre care îşi închipuie că au în general o viaţă tristă sau neplăcută din cauza bolilor, a sărăciei şi altele asemenea. Pe la 7-8 ani, copiii pot înţelege categorii sociale care definesc grupurile şi deci ajung să înţeleagă situaţia critică a unor întregi clase de oameni, ca, de exemplu, persoanele fără adăpost, proscrişii şi victimele războaielor.

Ajutorarea şi împărţirea cu alţii

Rezultatele cercetărilor vizând dezvoltarea comportamentului de ajutorare timpuriu confirmă în mare parte teoria celor cinci etape de dezvoltare a empatiei, elaborată de Hoffman. O serie de studii longitudinale, realizate de Carolyn Zahn-Waxler şi colaboratorii săi, au urmărit modificările de la nivelul reacţiilor copiilor faţă de supărarea altora în al doilea şi al treilea an de viaţă (Zahn-Waxler şi Radke-Yarrow, 1982 ; Zahn-Waxler *et al*., 1992, 2001).

în fiecare studiu mamele au descris reacţiile copiilor lor atunci când vedeau alte persoane supărate în contextul activităţilor cotidiene. De exemplu, mama poate să se prefacă că plânge, tuşeşte ori se îneacă sau că s-a lovit la genunchi. Cercetătorii au înregistrat reacţiile copiilor faţă de aceste incidente. în mod tipic, copiii îşi îmbrăţişau mama şi îi dădeau un pupic sau îi spuneau cuvinte de alinare (de exemplu, „Trece”), îi aplicau un plasture, o întrebau dacă se simte bine şi expresiile lor faciale arătau preocupare ori supărare.

După cum prezice teoria lui Hoffman, când vedeau că cineva este supărat, copiii mai mici deveneau în primul rând ei înşişi supăraţi. Dar mulţi dintre copiii mai mari chiar încercau să o ajute pe victimă, deşi ajutorul nu era întotdeauna potrivit, ca atunci când un copil a încercat să îi dea tatălui său „suferind” să mănânce din cerealele lui (Zahn-Waxler, Radke- -Yarrow *et al.*, 1992). Pe măsură ce vârsta copiilor creştea, creşteau şi frecvenţa şi sofisticarea ajutorului oferit. Odată cu vârsta, copiii tindeau din ce în ce mai mult să îşi exprime verbal îngrijorarea, să aducă un plasture sau o pătură ori să îi ceară altui adult să intervină.

Studii asupra fraţilor şi copiilor de aceeaşi vârstă au raportat progrese similare ale ajutorului oferit, odată cu vârsta. Copiii mici prezintă o tendinţă mai mare de a mângâia un frate supărat între vârstele de 15 şi 36 de luni - dar numai în cazul în care copilul nu a cauzat supărarea fratelui său (Dunn, 1988). Conform observaţiilor asupra preşcolarilor, copiii mici îi consolează şi pe alţii de vârsta lor când sunt supăraţi, în mod special dacă între cei doi există o relaţie de prietenie (Farver şi Branstetter, 1994).

Caseta 14.2. ***Discuţii cu un specialist în terapia dc cuplu şi dc familie***

Sandra Rigazio-DiGilio esto specialist în terapia de cuplu şi do familie şi psiholog profesionist, prccum şi profesor la School of Family Studios din cadrul University of Connecticut - Storrs. A crescut în Springfield. Massachusetts. iar acum, la vârsta de 51 dc ani, trâieşto în Connocticut împreuna cu soţul său, dr. Anthony J. Rigazio--DiGilio. fiica ei. Elizabeth (15 ani), şi fiul său. Nicholas (13 ani). Practica clinică a Sandrei implică lucrul cu familii care trebuie să treacă peste moartea unuia dintre copii. Am rugat-o să ne vorbească despre meseria şi cariora oi. ce a condus-o la munca importantă pe care o face astăzi.

Procesul de jelire cuprinde o etapă a vieţii care include îngrij.rea copilului în multe faze ale bolii, acceptarea ideii că este pe moarte, moartea în sirio, doliu: şi reorganizarea. în timpul acestei călătorii, copiii şi familiile doresc adesea să repovestească anumite întâmplări din viata lor şi să se gandească bine la modul în care îşi înţeleg situatia aflată în schimbare. Eu folosesc atât terapia narativă, cât şi vidoografia pentru a ajuta copiii şi familiile să îşi spună poveştile, să le reînnoiască şi să îşi exprime speranţele pentru viitor - nu doar în ceea ce îi priveşte pe ei, ci şi pe alţi oameni.

Darul concret al imaginilor video are un efect extrem de puternic atât asupra celor care îl oferă, cât şi asupra celor ce îl primesc, dându-le indivizilor, familiilor şi comunităţilor ocazia de a se concentra asupra unor întâmplări care păreau că nu pot fi asimiiate şi de a găsi modalităţi de a le defini, a le experimenta şi a le interpreta. în plus, filmele poveştilor oamenilor să supravieţuiască, ajungând chiar şi la cei care încă nu s-âu născut, consolidând continuitatea istoriei familiei.

Realizarea şi vizionarea împreuna a casetelor video consolidează legăturile sociale care dau sens şi valoare vieţii.

Copiii care nu mai au mult de trăit par să aibă o intuiţie pe care indivizii sănătoşi o dezvoltă abia mai târziu în viaţă. Ei au o capacitate incredibilă de a se conecta cu alţii, de a fi

am descoporit că adulţii care nu făceau parte din familia mea ş' care erau de obicei capabili sâ mă consoleze când aveam dileme personale nu se simţeau în largul lor când le pcvesteam despre experienţele mele legate de moarte. Această stânjeneală - pe care am observat-o mereu până am început sa profesez - a fost principalul imbold de a alege această specializare clinică.

Dr. Rigazio-DiGilio oste licenţiată în dezvoltare umană şi relaţii familiale. Are un maşter în consiliere pentru persoanele cu dizabilităţi. terapie do cuplu şi de familie şi consiliere psihologică. In pʳactica sa clinică, lucrează intr-o gama largă de contexte comunitare, punând accent pe resursele şi relaţiile care pot fi folosite pentru a susţine l familiile care sunt pe cale dc a-şi pierde un \ membru. Printre aceste resurse se numarâi spitalele, şcolile, serviciile comunitare, bisericilc şi reţelele familiei extinse. Unele familii le arată multor oameni imaginile video pentru a influenţa comunitatea şi contexte sociale mai largi, chiar şi politicilo publice. Filmele video pot fi asociate cu cauzele unei anumite boli. aşa cum sunt ajutorul acordat persoanelor bolnave de SIDA. demnitatea în faţa morţii, ţelurile spirituale ori sprijinul oferit altora caro lucrează cu boli simila- ar fi grupurile de întrajutorare şi reţelele familiale de sprijin. ..Astfel'', spune Sandra. ..spiritul poveştilor copiilor este folosit pentru a crea un loc mai bun după dispariţia lor.''

Lucrez cu copii şi familii în această calitate de mai bine de 25 de ani şi încă simt că este un privilegiu absolut să fiu invitată într-o tranzitie a vieţii atât de semnificativă. De asemenea, văd în câte feluri îi pot afecta aceste evenimente pe indivizi de diferite vârste şi pe tot parcursul vieţii. Reţin atenţia în mod special experienţele mele cu adolescenţi care se confruntă cu moartea iminentă a unuia dintre fraţii lor. Se întâmplă frecvent ca incertitudinile şi temerile lor sâ îi îndepărteze de accst proces în moduri în care mai târziu - ca adulţi - le evalueaza negativ. Acestor indivizi, înregistrările video le reamintesc ce resurse şi capacităţi aveau.

De exemplu, nu de mult am primit o scrisoare de la un tânăr a cărui soră a murit când el avoa 15 ani. Cu 20 de ani în urma, nu îşi ţinuse promisiunea de a merge cu sora sa într-o drumeţie, când ea încă putea merge. în procesul de terapie, a hotărât să facă o înregistrare video cu o plimbare în pădure, la care s-au uitat mai târziu împreună din patul

tnmis-o, spunea „Ştiam câ sunt prea mic ca să înţeleg ori să accept ce se întâmpla cu sora mea Eram furios Simţeam că poate nu am făcut destul ca sâ o fac să simtă că o iubesc. Oricum, când l-am văzut pe fiul meu râzând în timp ce se uita la înregistrarea *video pe* care am făcut-o Tn pădure am ştiut câ trebuie să fi avut un Impact şl asupra surorii mele O amintire atât de

resursele pe care le aveam Evident, m-am descurcat bine'

Deşi subiectul morţi provoacă teamă, în mod special în cazul unei morţi premature, eforturile familiei sub îndrumarea terapeuţilor pot avea rezultate extrem de eficiente Poveştile copiilor trăiesc Tn continuare înregistrările şi modul cum au fost realizate, arătate altora şi discutate,

Comportamentul de ajutorare se accentuează odată cu vârsta. în comparaţie cu copiii mai mici, cei mai mari şi adolescenţii tind mai mult să ajute chiar dacă aceasta îi costă ceva, poate deoarece copiii mai mari sunt mai capabili să îşi dea seama ce ar avea de câştigat din punct de vedere fizic, psihologic sau moral dacă îi ajută pe alţii (Eisenberg şi Fabes, 1998).

Indivizii de orice vârstă nu îşi oferă întotdeauna ajutorul, chiar dacă pot. Printre obstacolele din calea oferirii ajutorului la orice vârstă se numără necunoaşterea modului în care pot ajuta, lipsa de încredere în propria capacitate de a ajuta şi teama că, dacă ajută, nu vor face decât să înrăutăţească lucrurile sau nu vor fi apreciaţi. în plus, copiii şi adolescenţii nu îşi oferă ajutorul deoarece cred că nu este treaba lor sau că nu e potrivit ca ei să facă acest lucru (Eisenberg şi Fabes, 1998). Conform studiilor, copiii tind mai mult să ajute după ce au fost învăţaţi cum să o facă şi când li s-a atribuit responsabilitatea de a ajuta (Peterson, 1983a, 1983b; Staub, 1971).

Un comportament prosocial înrudit este împărţirea cu alţii. După cum ştiţi, copiii mici nu sunt întotdeauna dispuşi să împartă. Totuşi, ca şi în cazul oferirii ajutorului, împărţirea cu alţii apare remarcabil de devreme. Copiii de doar 1 an îi vor da adesea părintelui sau altui copil o jucărie sau ceva de mâncare. împărţirea cu alţii poate îndeplini o varietate de funcţii interpersonale. Pentru copiii mici, care au deocamdată doar capacităţi verbale limitate, împărţirea cu alţii este o modalitate de a iniţia sau a menţine interacţiunile sociale cu adulţii sau cu cei de vârsta lor (Eckerman, Davis şi Didow, 1989 ; Hay *et al.*, 1995). De asemenea, poate fi un mijloc prin care copiii îşi soluţionează conflictele dintre ei (Butovskaya *et al.,* 2000; Caplan *et al.,* 1991). Copiii tind să

Soluţionarea conflictelor

Un al treilea tip de comportament prosocial este soluţionarea conflictelor. Deşi estimările variază, conflictele dintre prieteni şi dintre fraţi apar destul de regulat în copilărie şi în adolescenţă (Buhrmester şi Furman, 1990; DeHart, 1999; Hartup *et al.*, 1988; Laursen şi Collins, 1994). Deoarece multe conflicte nu sunt observate de adulţi, trebuie să existe unele mecanisme datorită cărora conflictele copiilor nu scapă de sub control.

Studiile au asociat tendinţele copiilor de a resimţi emoţii negative cum ar fi neliniştea, tristeţea şi vina, precum şi reacţiile lor faţă de aceste emoţii cu tendinţa lor de a simţi empatie şi compasiune. Copiii care resimt emoţii negative, dar nu sunt copleşiţi de ele tind să simtă compasiune faţă de alţii; copiii care sunt copleşiţi de nivelurile înalte ale emoţiilor negative tind să se concentreze asupra lor înşişi (Eisenberg *et al.*, 1998). Bineînţeles, părerile de rău nu sunt în orice împrejurare suficiente pentru ca aceştia să nu fie întotdeauna capabili să se hotărască să ajute pe cineva aflat în nevoie (Barrett şi Yarrow, 1977; Denham şi Couchoud, 1991).

Diferenţele de gen. Un stereotip de gen larg răspândit este că persoanele de sex feminin sunt mai amabile, mai generoase şi mai grijulii decât cele de sex masculin (Eagly, Wood şi Diekman, 2000; Shigetomi, Hartmann şi Gelfand, 1981). Totuşi, datele empirice sugerează că există doar o diferenţă mică între sexe, în favoarea fetelor (Eagly şi Crowley, 1986 ; Eisenberg şi Fabes, 1998). Nici în culturi diferite, fetele şi băieţii nu se deosebesc în mod semnificativ* în ceea ce priveşte împăcarea, deşi uneori există diferenţe între metodele pe care le folosesc pentru a face pace. De exemplu, o abordare folosită adesea de băieţi, dar foarte rar de fete este comportamentul prostesc pentru a-i face pe alţii să râdă.

Ca bebeluşi şi în copilăria mică, fetele tind să afişeze supărare, empatie şi alte expresii ale preocupării într-un mod mai personal decât băieţii, deşi diferenţa nu este mare (Zahn-Waxler *et al.*, 2001). Diferenţele dintre sexe la nivelul empatiei se accentuează odată cu vârsta şi ajung cele mai marcate atunci când sunt măsurate pe baza autoevaluărilor. De asemenea, fetele tind mai mult să fie amabile şi atente ; cu toate acestea, nu sunt mai înclinate să împartă cu alţii, să aline ori să ajute (Eisenberg şi Fabes, 1998).

Diferenţele sociale şi culturale. Prima anchetă la nivel naţional asupra altruismului şi empatiei care a fost realizată în Statele Unite de către Nation Opinion Research Center din cadrul University of Chicago (2002) le-a cerut oamenilor să răspundă la întrebări despre 15 acte de altruism diferite, cum ar fi discuţiile cu cineva care este deprimat, ajutarea la treburile casnice, oferirea locului unui străin, donarea unor bani în scopuri caritabile, voluntariatul, ajutarea cuiva să îşi găsească un loc de muncă sau altă formă de ajutorare, precum acordarea unui împrumut în bani. Studiul a descoperit, pe baza autoevaluărilor, că respectarea mai frecventă a normelor religioase (ca, de exemplu, mersul la biserică) era asociată cu o frecvenţă mai mare a comportamentului caritabil. Prin urmare, respectarea normelor religioase este un factor social în comportamentul prosocial.

Printre factorii culturali de la nivelul comportamentului prosocial se numără diferenţele dintre tehnicile de împăcare (Butovskaya *et al.*, 2000). Un studiu transcultural a analizat întâlnirile postconflict la copii cu venituri medii din centre de îngrijire de zi şi şcoli din patru comunităţi

---

... subiectului. *Coerciţia* apare atunci când o parte este forţată să cedeze în faţa cererilor celeilalte, uneori în urma unor ameninţări sau a altor strategii agresive (Jensen-Campbell, Graziano şi Hair, 1996; ... 2000).

O metaanaliză a studiilor asupra rezolvării conflictelor dintre egali în rândul preadolescenţilor a ridicat întrebarea: cum se schimbă odată cu vârsta aceste strategii de soluţionare a conflictelor (Laursen, Finkelstein şi Betts, 2001) ? Copiii tind să soluţioneze disputele prin coerciţie şi abţinerea de la dezangajare. Adolescenţii, dimpotrivă, tind să favorizeze negocierea şi folosesc la fel de des dezangajarea şi coerciţia. Adulţii tineri favorizează foarte mult negocierea şi recurg rar la coerciţie. De asemenea, conform datelor, copiii tind să manifeste abilităţi mai eficiente de soluţionare a conflictelor în cadrul unor dileme ipotetice decât în dispute reale, în care chiar şi adolescenţii tind să se bazeze pe tehnici coercitive. Metodele de soluţionare a conflictelor variază şi în funcţie de relaţie (de exemplu, prieteni, cunoştinţe), negocierea tinzând să fie mai frecventă dacă legăturile sunt mai strânse. De asemenea, negocierea devine mai frecventă pe măsură ce se dezvoltă abilităţile verbale, înţelegerea stărilor mentale şi emoţionale, precum şi capacităţile de autoreglare ale copiilor.

împăcare
întâlnire postconflict prietenească între foştii oponenţi caracterizată adesea de invitaţii la joacă, îmbrăţişări, scuze, împărţirea diferitelor obiecte şi comportamente ...

Cum „fac pace" copiii unul cu altul în urma unui conflict (Verbeek, Hartup şi Collins, 2000). Împăcarea se referă la o întâlnire prietenească postconflict a foştilor oponenţi. Comportamentele de împăcare postconflict variază foarte mult, atât la primate, cât şi la copii; împăcarea poate urma imediat după conflict sau mai târziu ori după o perioadă de reflecţie. La unele specii, împăcarea implică

conflict. Copiii mai mari erau mai înclinaţi să facă pace decât cei mai mici. în Suedia, de exemplu, împăcarea postconflict a avut loc în 60% dintre cazuri la copiii de 5-6 ani, în 42% din situaţii la cei în vârstă de 4 ani şi doar în 17% din cazuri la copiii de 3 ani.

în comparaţie cu ruşii, copiii calmuci au manifestat o tendinţă mai mare de împăcare, reflectând un accent cultural şi religios mai puternic pe coexistenţa paşnică. De asemenea, copiii ruşi şi calmuci au utilizat poezii de împăcare ritualizate, numite *mirilka.* în timpul ritualurilor de împăcare, copiii se ţineau de mâini şi recitau *mirilka,* precum „Pace, pace, între două dobitoace" (Butovskaya *et al.,* 2000, p. 249). Uneori, copiii calmuci îi

y . w * i Obiectivul de învăţare 14.3: *definirea dimen-*
ei **mcajl-va cunoştinţele...** *siunilor comportamentului prosocial şi identificarea surselor de variaţie a acestuia.*

1. Ce este comportamentul prosocial şi cum se manifestă el?
2. Care sunt cele cinci etape ale dezvoltării empatiei descrise de Hoffman ?
3. Ce metode de soluţionare a conflictelor şi de împăcare pot fi observate la copii?

Determinanţii comportamentului prosocial

Obiectivul de învăţare 14.4
Explicaţi determinanţii biologici, cognitivi şi socioculturali ai comportamentului prosocial.

Teoreticienii caută să explice originile, cauzele sau determinanţii comportamentului. Explicaţiile comportamentului prosocial implică factori biologici, factori cognitivi şi emoţionali în cadrul psihologiei omului şi factori socioculturali având legătură cu socializarea în familie, în comunitate şi în modul de viaţă. Explicaţiile evoluţioniste pornesc de la ideea conform căreia comportamentele altruiste sunt cele de pe urma cărora beneficiază altcineva, dar care nu îi oferă nici un avantaj limpede individului ce le manifestă - şi poate chiar îl costă ceva. Câteva exemple sunt donarea unor bani în scopuri caritabile, împărtirea unei

Selecţia de rudenie şi altruismul reciproc

Sociobiologii au încercat să rezolve problema paradoxului altruismului arătând cum poate contribui sacrificiul de sine la un patrimoniu genetic prin selecţia de rudenie (Dawkins, 1976; Maynard Smith, 1976). Selecţia de rudenie implică ideea că oamenii (dar şi unele animale) se comportă în moduri care cresc şansele de supravieţuire mai degrabă a genelor lor decât a lor înşile. O persoană îşi poate transmite genele fie reproducându-se, fie crescând şansele de reproducere a cuiva care are gene identice ori similare, adică ale unei rude. Cu cât acest al doilea individ are mai multe gene în comun cu primul, cu atât devine mai adaptabil pentru a încerca să salveze viaţa (şi capacitatea de reproducere) a acelui individ. Ar fi deci mai probabil ca o mamă să îşi rişte viaţa pentru copilul său decât pentru soţul ei, deoarece copilul său are multe dintre genele ei. în mod similar, orice membru al familiei sau orice rudă ar fi favorizată faţă de un individ neînrudit.

Selecţie de rudenie
Mecanism teoretic prin care comportamentul altruist al unui individ faţă de rudele sale creşte şansele de supravieţuire a genelor similare celor ale individului respectiv.

Teme de gândire şi de discuţie
Credeţi că altruismul apare vreodată în absenţa unor recompense interne sau externe?

Altruism reciproc
Mecanism reciproc prin care comportamentul altruist al unui individ faţă de membrii grupului social poate să promoveze supravieţuirea genelor individului prin întoarcerea serviciului de către alţii ori să asigure supravieţuirea unor gene similare.

Dar oamenii fac şi acte de altruism îndreptate către persoane care nu sunt membri ai familiei lor - chiar şi străini - în fiecare zi. în ce mod teoria evoluţiei explică un astfel de comportament ? în acest caz, începe să acţioneze un proces numit altruism reciproc. Conform acestei idei, oamenii sunt programaţi genetic să fie de ajutor deoarece (1) aceasta

sarcini, mai ales să aibă grijă de bebeluşi. Mai mult, măsura în care copiii din fiecare cultură participau la îngrijirea bebeluşilor şi la treburile casnice

1986, 1987 ; Eisenberg *et al.*, 1995 ; Krebs şi Van Hesteren, 1994). Aceste



Există vreo dovadă că ocaziile de a face activităţi precum aceasta promovează angajarea prosocială la copii ? Ce alte comportamente parentale promovează comportamentul prosocial ? (© by Rosana Prada/flickr. com)

(Eisenberg, 1986, 1987; Eisenberg et al., 1995). Şi înţelegerea (dar nu neapărat şi resimţirea) stării mentale sau a sentimentelor şi emoţiilor altei persoane este corelată cu comportamentul prosocial(Garner, Jones şi Miner, 1994; Moore şi Eisenberg, 1984). Iar copiii care,la vârsta preşcolară, nu se descurcă bine în diferite activităţi de tipul „citire a minţii" (de exemplu, activităţile ba-zate pe credinţele false, descrise în capitolul 8) sunt mai capabili să soluţioneze conflictele cu prietenii în clasele elementare (Dunn, 1999).

Deoarece este internalizat, comportamentul altruist se autoconsolidează în mare parte, aiec- când sentimentele morale chiar şi în absenţa unor recompense sau a aprobării exterioare. Copiii care sunt martori la bucuria resimţită de cineva pe care l-au ajutat, de

Un studiu realizat în Iowa a urmărit peste 400 de copii timp de şase ani într-o perioadă în care mulţi fermieri din acest stat se confruntau cu dificultăţi financiare (Elder şi Conger, 2000). Aşa cum este cazul în multe familii de fermieri, copiii fermierilor din acest studiu au avut o contribuţie economică semnificativă în gospodărie prin munca la fermă şi banii câştigaţi crescând vite sau lucrând cu jumătate de normă. Chiar şi atunci când erau în clasa a VII-a, adolescenţii îşi luau responsabilităţile foarte în serios. Majoritatea şi-au evaluat sarcinile drept foarte importante, o evaluare mai înaltă decât cea oferită de copii de aceeaşi vârstă ai căror părinţi nu erau fermieri. Când au ajuns în clasa a XII-a şi au fost intervievaţi în legătură cu ceea ce făcea ca munca lor să fie foarte importantă, mulţi dintre respondenţi s-au concentrat asupra importanţei faptului că alţii se bazau pe ei şi asupra experienţei de a fi interconectaţi cu alţii. După cum a menţionat un băiat, „Dacă îmi ajut familia, economisim astfel nişte bani. Aşadar, luăm banii pe care îi economisim... şi cumpărăm poate... o camionetă nouă" (Elder şi Conger, 2000, p. 90). Pentru mulţi adolescenţi, munca voluntară în serviciul comunităţii poate îndeplini o funcţie similară, oferind ocazii de a

Goodnow, 1994). Copii ai căror părinţi folosesc tehnici inductive şi vorbesc cu ei despre impactul acţiunilor lor asupra altora demonstrează o judecată morală mai matură decât copiii cu părinţi ce întrebuinţează alte tehnici de disciplinare (Hoffman, 1975 ; Krevans şi Gibbs, 1996). Oamenii care au manifestat niveluri neobişnuit de înalte de altruism tind să afirme că au învăţat de la părinţii lor şi de la alţi adulţi valorile grijii, generozităţii şi respectului faţă de viaţa oamenilor în totalitatea sa (Oliner şi Oliner, 1988).

Copiii învaţă nu doar din ceea ce spun părinţii lor, ci şi din ceea ce fac ei. Conform studiilor de laborator, copiii împart mai mult cu alţii sau îi ajută mai mult după ce au văzut pe altcineva manifestând comportamente similare (de exemplu, Eron şi Huesmann, 1986 ; Lipscomb, McAllister şi Bregman, 1985 ; Radke-Yarrow şi Zahn-Waxler, 1986). Copiii tind mai ales să îi imite pe adulţii cu care au o relaţie pozitivă.

Unii psihologi au încercat să folosească puterea exemplului în anumite cadre pentru a accentua comportamentul prosocial. Programele TV educative pentru copii, de exemplu, includ adesea teme morale şi mesaje prosociale (Jordan, Schmitt şi Wbodard, 2001). O metaanaliză recentă a 34 de studii (cu un eşantion total de 5 000 de copii) a descoperit că urmărirea unor emisiuni TV prosociale are efecte prosociale slabe asupra comportamentelor prosociale. Aceste efecte s-au accentuat odată cu folosirea unor materiale suplimentare, cum ar fi lecţiile, jocurile şi discuţiile ghidate, menite să amplifice conţinutul emisiunii (Mares şi Woodard, 2005).

De asemenea, copiii manifestă mai mult altruism atunci când comportamentul lor altruist este consolidat. Studiile de laborator demonstrează de obicei efectele pozitive ale recompenselor şi laudelor asupra comportamentelor prosociale ale copiilor (Eisenberg şi Murphy, 1995 ; Gelfand şi Hartmann, 1982). Laudele sunt deosebit de eficiente în promovarea altruismului dacă subliniază că copilul este o persoană generoasă ori de ajutor („Eşti o fetiţă foarte drăguţă pentru că ai împărţit bomboana”) (Mills şi Grusec, 1989). Specialiştii din domeniul psihologiei aplicate au utilizat programe de recompensare ca mod de a accentua comportamentele prosociale în clasă şi în alte contexte naturale (CPPPRG, 1999; Walker, Colvin şi Ramsey, 1995).

Studiile realizate în contexte şi situaţii naturale arată că preşcolarii reacţionează adesea pozitiv faţă de comportamentele altruiste, cum ar fi zâmbetele, mulţumirile adresate copilului sau un gest frumos în schimb

Obiectivul de învăţare 14.4: *explicarea determi-*

Verifieaţi-vă cunoştinţele.,. *nunţilor biologici, cognitivi şi*

1. Menţionaţi un posibil fundament evoluţionist al comportamentului
2. Ce abilităţi cognitive şi reacţii emoţionale ajută la dezvoltarea altruismului şi a auto- consolidării ?
3. Ce metode de socializare ajută la modelarea comportamentului
4. Daţi câteva exemple de ocazii mediate social pentru apariţia

Agresivitatea

Aceleaşi tipuri de determinanţi (biologici, evoluţionişti, de dezvoltare cognitivă, psihologici şi socioculturali) afectează şi comportamentul antisocial. La capătul opus al spectrului faţă de comportamentul prosocial se află comportamentul antisocial sau agresivitatea. Indiferent de ce formă ia - lovire, batjocură sau bârfă maliţioasă -, agresivitatea este un aspect obişnuit şi important al dezvoltării copiilor care a fost studiat pe larg (Coie şi Dodge, 1998; Loeber şi Farrington, 1998).

Se pot distinge diferite tipuri de comportament agresiv la copii. Agresivitatea instrumentală este comportamentul agresiv care vizează obţinerea unui obiect dorit - de exemplu, când un preşcolar îl îmbrânceşte pe altul pentru a încerca să ia o jucărie. Agresivitatea ostilă, dimpotrivă, este agresivitatea ce are ca scop să provoace durere sau să facă rău (Berkowitz, 1993) . Studiile se concentrează asupra comportamentului agresiv care are la bază intenţia de a le face rău unor persoane sau de a distruge obiecte şi care nu este justificabil din punct de vedere social. Aşadar, agresivitatea se bazează pe o judecată socială ce

Obiectivul de învăţare 14.5
Distingeţi tipurile de agresivitate şi factorii care contribuie la comportamentul agresiv la copii

Agresivitate
Comportament ce are la bază intenţia de a le face rău unor persoane sau de a distruge obiecte şi care nu este justificabil din punct de vedere social.

Agresivitate instrumentală
Agresivitate ce are ca scop obţinerea unui obiect dorit.

Agresivitate ostilă
Agresivitate ce are ca scop să cauzeze durere sau lezare.

Agresivitate fizică
Agresivitate exprimată prin lovire şi muşcare.

Agresivitate verbală
Agresivitate exprimată prin injurii, tachinări şi ameninţări.

Agresivitate relaţională
Agresivitate menită să afecteze ori să perturbe relaţiile sociale.

verbală şi relaţională se accentuează. Diminuarea agresivităţii fizice coincide cu o mai bună capacitate de a soluţiona verbal conflictele şi de a controla propriile emoţii şi acţiuni.

Majoritatea copiilor continuă să prezinte o diminuare a agresivităţii fizice în clasele primare şi până la adolescenţă. Unii copii manifestă totuşi probleme grave de agresivitate la această vârstă, precum şi alte forme de comportamente antisociale (Caims *et al.*, 1989; Loeber şi Hay, 1993). Iar în cazul unor adolescenţi există o creştere marcată a actelor grave de violenţă fizică (Coie şi Dodge, 1998; Haapasalo şi Tremblay, 1994). Vârsta maximă la care debutează actele de violenţă este de 16 ani, când aproximativ *5%* dintre adolescenţii de sex masculin afirmă că au comis primul act de violenţă gravă. Când ne gândim la tinerii între 12 şi 20 de ani care afirmă că au comis cel puţin un act de violenţă gravă la orice vârstă, prevalenţa persoanelor de sex masculin este de 8-20%, iar a celor de sex feminin de 1-18% *(Youth Violence: A Repost of the Surgeon General,* 2001, http : //www. surgeongeneral. gov/library/youthviolence/default. htm).

Este o mare diferenţă între numărul persoanelor de sex masculin şi cel al persoanelor de sex feminin care se implică în comportamente violente din punct de vedere fizic în adolescenţă şi la începutul vârstei adulte. Această diferenţă între sexe în ceea ce priveşte ratele agresivităţii fizice începe cu mult înainte de adolescenţă şi se observă în toate culturile lumii. Băieţii încep să manifeste mai multă agresivitate fizică şi verbală la vârsta preşcolară şi continuă în clasele primare (Loeber şi Hay, 1997).

începând de la vârsta preşcolară şi prelungindu-se până în adolescenţă, fetele manifestă mai multă agresivitate relaţională decât băieţii (Crick, Bigbee şi Howes, 19%; Crick, Casas şi Mosher, 1997; Crick *et al.,* 1999). în ultimele clase elementare, agresivitatea băieţilor la adresa altor băieţi devine tot mai fizică, dar cea a băieţilor la adresa fetelor se diminuează semnificativ. Agresivitatea fetelor rămâne în primul rând relaţională şi este îndreptată mai ales către alte fete (Caims *et al.*, 1989; Galen şi Underwood, 1997 ; Underwood, 2002).

Ordine ierarhică
Grup social structurat în care membrii aflaţi pe treptele superioare ale scării ierarhice îi controlează pe cei de pe treptele inferioare, iniţial prin agresivitate şi conflict, dar în cele din

ierarhice sunt stabilite şi menţinute prin agresivitate, o astfel de structură reduce în general conflictele fizice care altfel ar putea apărea în grup (Pellegrini şi Bartini, 2001; Strayer şi Noel, 1986). Structura şi funcţia ordinilor ierarhice în interacţiunile sociale ale copiilor funcţionează într-o manieră similară.

Teme de gândire şi de discuţie Credeţi că oamenii sunt agresivi prin firea lor, ceea ce face ca războiul să fie inevitabil? Dacă nu, de ce există mereu conflicte?

Hormonii, genele şi temperamentul influenţează nivelul de agresivitate a unui individ, ce rămâne stabil mulţi ani (Farrington, 1994; Loeber şi Stouthamer-Loeber, 1998). Cercetările longitudinale arată că agresivitatea frecventă faţă de alţi copii la vârsta de 8 ani este un bun predictor al agresivităţii şi al altor comportamente antisociale la 30 de ani (Error *et al.,* 1987). Acest grad de stabilitate se pretează unei explicaţii genetice sau biologice a comportamentului. Numeroase studii au arătat că există o legătură între nivelurile de testosteron, hormonul masculin, şi agresivitatea *adulţilor* (Archer, 1991). Dovezile privind existenţa unei legături între nivelurile acestui hormon şi agresivitatea în rândul adolescenţilor sunt totuşi amestecate. Unele studii au descoperit că băieţii evaluaţi drept mai agresivi de către cei de vârsta lor sau de părinţi au niveluri de testosteron mai mari decât media (Olweus *et al.*, 1988 ; Sussman *et al.*, 1987), pe când alte cercetări nu au găsit nici o dovadă că creşterile testosteronului sunt legate de accentuarea agresivităţii (Halpern *et al.,* 1994). Există unele dovezi că nivelurile de testosteron au o legătură mai strânsă cu dominanţa socială decât cu agresivitatea *per se* şi că nivelurile acestui hormon se pot schimba ca reacţie la anumite tipuri de experienţe competitive (Coie şi Dodge, 1998). Dacă nivelurile acestui hormon contribuie într-adevăr la diferenţele individuale în ceea ce

^Trimiteri la alte capitole

În capitolul 11 aţi aflat despre dimensiunile temperamentului. Aici, aflaţi mai multe despre modul în care temperamentul timpuriu poate avea legătură cu dezvoltarea comportamentului agresiv.

ierarhice sunt stabilite şi menţinute prin agresivitate, o astfel de structură reduce în general conflictele fizice care altfel ar putea apărea în grup (Pellegrini şi Bartini, 2001 ; Strayer şi Noel, 1986). Structura şi funcţia ordinilor ierarhice în interacţiunile sociale ale copiilor funcţionează într-o manieră similară.

Teme de gândire şi de discuţie
Credeţi că oamenii sunt agresivi prin firea lor, ceea ce face ca războiul să fie inevitabil? Dacă nu, de ce există mereu conflicte?

Hormonii, genele şi temperamentul influenţează nivelul de agresivitate a unui individ, ce rămâne stabil mulţi ani (Farrington, 1994; Loeber şi Stouthamer-Loeber, 1998). Cercetările longitudinale arată că agresivitatea frecventă faţă de alţi copii la vârsta de 8 ani este un bun predictor al agresivităţii şi al altor comportamente antisociale la 30 de ani (Error *et al.*, 1987). Acest grad de stabilitate se pretează unei explicaţii genetice sau biologice a comportamentului. Numeroase studii au arătat că există o legătură între nivelurile de testosteron, hormonul masculin, şi agresivitatea *adulţilor* (Archer, 1991). Dovezile privind existenţa unei legături între nivelurile acestui hormon şi agresivitatea în rândul adolescenţilor sunt totuşi amestecate. Unele studii au descoperit că băieţii evaluaţi drept mai agresivi de către cei de vârsta lor sau de părinţi au niveluri de testosteron mai mari decât media (Olweus *et al.*, 1988 ; Sussman *et al.*, 1987), pe când alte cercetări nu au găsit nici o dovadă că creşterile testosteronului sunt legate de accentuarea agresivităţii (Halpern *et al.*, 1994). Există unele dovezi că nivelurile de testosteron au o legătură mai strânsă cu dominanţa socială decât cu agresivitatea *per se* şi că nivelurile acestui hormon se pot schimba ca reacţie la anumite tipuri de experienţe competitive (Coie şi Dodge, 1998). Dacă nivelurile acestui hormon contribuie într-adevăr la diferenţele individuale în ceea ce

c>Trimiteri la alte capitole
În capitolul 11 aţi aflat despre dimensiunile temperamentului. Aici, aflaţi mai multe despre modul în care temperamentul timpuriu poate avea legătură cu dezvoltarea comportamentului agresiv.



Aceşti copii, cunoscuţi de cei de vârsta lor drept certăreţi, au interpretat greşit o situaţie socială. Ei au interpretat comportamentul unui coleg de clasă drept un act de agresiune ostilă şi încearcă să se răzbune. Cum se potriveşte aceasta cu cercetările asupra relaţiei dintre dezvoltarea cognitivă şi comportamentul social?

implică episoade filmate în care un copil este lovit sau provocat de altul, ale cărui intenţii sunt neclare. în aceste situaţii, copiii agresivi tind mai mult să îi atribuie provocatorului motivele ostile sau malițioase. Iar când sunt oferite indicii pentru a sugera că intenţiile provocatorului nu sunt ostile, copiilor agresivi le vine mai greu să înţeleagă şi să folosească aceste semne (Dodge şi Crick, 1990; Dodge şi Somberg, 1987). Astfel, aceşti copii pot fi agresivi pentru că nu văd lumea la fel cum o fac majoritatea copiilor (Waas, 1988 ; Waldman, 1996). Copiii a căror agresivitate derivă din aceste tipuri de probleme de atribuire sunt cei mai înclinaţi să manifeste o agresivitate ostilă (Crick şi Dodge, 1996).

De asemenea, conform lui Dodge, copiilor agresivi le vine adesea greu să proceseze informaţiile sociale - să decidă cum să reacţioneze la o provocare din partea altui copil (Dodge şi Crick, 1990). în astfel de situaţii, aceşti copii tind cel mai mult să aleagă o reacţie agresivă drept cel mai bun mod de a răspunde, aparent deoarece cred că această abordare va provoca rezultate pozitive. Copiii agresivi care se confruntă cu acest tip de dificultate de procesare au cea mai mare tendinţă de a afişa o agresivitate instrumentală pentru a obţine ceva ce îşi doresc (Crick şi Dodge, 1996).

Determinanţii socioculturali şi familiali ai agresivităţii

În afară de factorii biologici şi cognitivi, şi factorii sociali, culturali şi situaţionali sunt determinanţi importanţi ai comportamentului agresiv. Agresivitatea este [illegible] cultural, sancţionată social şi modelată prin intermediul principiilor de învăţare (Bandura, 1986, 1989,1994). Cu alte cuvinte, copiii învaţă bine când, unde, cu cine şi cum să fie agresivi din experienţele lor sociale. De exemplu, diferenţele de gen în ceea ce priveşte agresivitatea pot rezulta fiindcă băieţii - conform afirmaţiilor lor - se aşteaptă la mai puţină dezaprobare a acestui tip de comportament decât fetele şi îşi fac mai puţine griji atunci când sunt

de delincvenţă la începutul adolescenţei şi în acte de violenţă la vârsta adultă (Caspi *et al.*, 1995; Tremblay *et al.*, 1994).

De ce ar putea temperamentul să prezică un comportament antisocial ce va apărea mai târziu? O posibilitate este că un temperament dificil la vârste mici reflectă o problemă stabilă care se manifestă în diverse moduri la vârste diferite. O altă posibilitate este că bebeluşii dificili nu sunt de fapt dificili, ci doar aşa îi văd părinţii. Aceştia le pot comunica unor asemenea copii, direct sau indirect, că sunt dificili, ceea ce este posibil să îi motiveze pe copii să se comporte în moduri care se potrivesc cu expectanţele părinţilor. O altă posibilitate este că un copil cu un comportament dificil provoacă sau sugerează un stil de parenting dur ori punitiv, care îl face şi mai antisocial (Ge *et al.*, 1996; O'Connor *et al.*, 1998 ; Rubin *et al.*, 2003).

Agresivitate deviată Agresivitate punitivă orientată către altă persoană sau alt obiect decât cea/cel vizat(ă) de răzbunare.

Influenţele cognitive şi afective asupra agresivităţii

Agresivitatea este un subiect cu care sunt familiarizaţi majoritatea copiilor. De la vârste mici, copiii pot să identifice un comportament agresiv şi să îşi dea seama că este considerat indezirabil. Chiar şi elevii de clasa I sunt de acord cu definiţiile agresivităţii date de către cei de vârsta lor (Younger şi Piccinin, 1989; Younger, Schwartzman şi Ledingham, 1985). La vârsta de 5 ani, copiii pot înţelege forme mai complexe de comportamente agresive, cum ar fi agresivitatea deviată, în care

familiei. Agresivitatea copiilor derivă adesea din interacţiunile lor cu părinţii şi cu fraţii. Părinţii copiilor agresivi fac faţă comportării urâte mai mult graţie unor metode de disciplinare bazate pe afirmarea puterii, folosind pedepse fizice, decât mulţumită unor argumentări sau explicaţii verbale (Chamberlain şi Patterson, 1995; Rubin, Stewart şi Chen, 1995; Schwartz *et al.*, 1997). Astfel părinţii le pot oferi un model de comportament agresiv copiilor, care continuă să imite ceea ce văd. De asemenea, aceşti părinţi pot interacţiona cu copiii lor în moduri care promovează sau chiar întăresc agresivitatea. Dovezile sugerează că aceste procese continuă adesea de la o generaţie la alta, astfel încât, la vârsta adultă, copiii agresivi tind mai mult să aibă la rândul lor, copii agresivi (Serbin *et al.*, 2002).

Proces familial coercitiv
Metodă prin care membrii unor familii se controlează reciproc graţie agresivităţii şi altor mijloace coercitive.

Studiile au descoperit că familiile copiilor agresivi afişează în mod comun un pattern dificil al interacţiunilor, numit proces familial coercitiv (Patterson, 1982 ; Patterson, Reid şi Dishion, 1992 ; Snyder şi Patterson, 1995). în aceste familii, patternurile de interacţiune negativă între părinţi şi copii sunt consolidate fără intenţie şi pot deveni adânc înrădăcinate, ducând la un copil care este „scăpat de sub control". Cum se stabilesc astfel de patternuri? Un exemplu îl constituie Laura şi fiica sa în vârstă de 9 ani, Jennifer. Uneori Laura nu bagă în seamă dormitorul răvăşit al lui Jennifer, dar alteori diferite circumstanţe stresante din viaţa Laurei o fac să răbufnească, ameninţând-o pe fetiţă. Jennifer trebuie să îşi facă ordine în cameră imediat, că, de nu, „o păţeşte". Jennifer s-a obişnuit cu inconsecvenţele mamei sale în astfel de cazuri. Ea începe să scâncească, să ţipe, să se certe sau să manifeste alte comportamente dezagreabile, evitând în acelaşi timp sarcina de a-şi face

Relaţiile cu persoanele de aceeaşi vârstă. Agresivitatea este o problemă socială în primul rând pentru că le face rău altora. în plus, nereuşind să îşi dezvolte abilităţi sociale potrivite, copiii agresivi se confruntă cu riscul de a fi respinşi de cei de vârsta lor şi de a deveni excluşi (Asher şi Coie, 1990; Lochman şi Wayland, 1994). Copiii care îşi manifestă deschis agresivitatea au adesea slabe abilităţi interpersonale, iar copiii respinşi, nepopulari sunt frecvent agresivi. Probabil că aceste comportamente se consolidează reciproc. Dar înseamnă oare aceasta că aceşti copii extrem de agresivi nu au niciodată prieteni ? Sau că nu sunt niciodată membri ai unor grupuri sociale stabile ?

Aceste întrebări au fost abordate în cadrul unui studiu pe scară largă vizând patternurile sociale ale copiilor care îşi manifestă deschis agresivitatea (Cairns *et al.*, 1988). Mai întâi, cercetătorii au identificat drept foarte agresivi un grup de băieţi şi de fete din clasele a IV-a şi a VII-a, pe baza evaluărilor profesorilor, ale directorilor şi ale consilierilor şcolari. Apoi, pentru comparaţie, cercetătorii au selectat un grup de copii neagresivi ce erau de aceeaşi vârstă, acelaşi sex, aceeaşi rasă şi aveau şi alte caracteristici similare. Patternurile sociale ale celor două grupuri au fost măsurate cu ajutorul unor interviuri cu colegii de clasă, al evaluărilor făcute de profesori şi al autoevaluărilor.

Datele obţinute în urma acestor măsurători au fost folosite pentru a răspunde la mai multe întrebări. în primul rând, formau copiii grupuri sociale, în care unii dintre ei petreceau mult timp împreună? Dacă da, care copii erau membri ai acestor grupuri? Erau vreunele dintre grupuri formate predominant din copii agresivi ? Şi în sfârşit, cât de des erau numiţi copiii agresivi „cei mai buni prieteni" de colegii lor de clasă?

Rezultatele s-au dovedit a fi oarecum surprinzătoare. Indivizii agresivi tindeau la fel de mult să fie membri ai grupurilor sociale identificate ca şi cei care nu erau agresivi. Copiii cu un grad înalt de agresivitate tindeau adesea să îşi petreacă timpul împreună, formându-şi grupuri proprii. Iar copiii agresivi au fost numiţi de cei de vârsta lor cei mai buni prieteni tot atât de des ca şi copiii neagresivi. Relaţiile de prietenie implicau totuşi copii agresivi care se numeau reciproc „cel mai bun prieten" şi copii neagresivi care se indicau unul pe altul.

Aceste descoperiri demonstrează încă o dată că studiile pe copii în mediile lor naturale ajung adesea la rezultate neaşteptate. Convingerea larg răspândită conform căreia comportamentul agresiv îl condamnă automat pe un copil la o viaţă de izolare socială este clar exagerată. Mulţi copii agresivi au reţele de prieteni care seamănă cu ei. Chiar dacă aceste grupuri pot să încurajeze şi astfel să perpetueze comportamentul antisocial, ele par şi să ofere prietenii şi sprijin social în acest chip, cu toate că se poate ca mulţi copii agresivi să nu reuşească să dezvolte bune abilităţi interpersonale şi să fie respinşi de cei de vârsta lor, unii dau dovadă de suficientă competenţă socială pentru a-şi face prieteni şi a-i păstra.

Violenţa televizuală şi cea din viaţa reală. Prevalenţa violenţei la

Numărul de acte violente vizionate în aceste ore se adună - până la vârsta de 21 de ani, o persoană medie vede aproximativ 8 000 de crime la televizor (Huston şi Wright, 1998).

începând cu Albert Bandura, din anii ’60, cercetătorii au demonstrat în mod repetat că un copil poate să înveţe noi forme de agresivitate şi să fie stimulat să le pună în practică, urmărind un exemplu violent într-un film (Bandura, 1973, 1983, 1994). Dar copilul mediu chiar devine mai agresiv doar ca rezultat al faptului că urmează un regim tipic de emisiuni TV în mod curent? Răspunsul, bazat pe zeci de studii şi rapoarte, pare să fie afirmativ (Bushman şi Huesmann, 2001; Comstock şi Scharrer, 1999). în plus, efectele violenţei pot lua mai multe forme.

^ Trimiteri la alte capitole

In capitolul 10, aţi aflat despre efectele televizorului asupra dezvoltării cognitive a copiilor. Aici, aflaţi mai multe despre violenţa de la televizor

Teme de gândire şi de discuţie Ce aspecte ale societăţii americane credeţi că ar putea accentua violenţa şi agresivitatea la copii? Ce aspecte le-ar putea diminua?

Cel mai evident efect este că un copil imită actele violente pe care le vede. El tinde să facă acest lucru mai ales atunci când violenţa îi are ca autori pe „băieţii buni” şi când agresivitatea reuşeşte să îşi atingă scopul. Un efect oarecum mai puţin evident este că violenţa televizuală creşte probabilitatea tuturor celorlalte forme de agresivitate la copii, chiar şi a celor care nu seamănă cu comportamentul modelelor de la televizor. Iar efectele sunt de lungă durată. în mod similar, cercetătorii au afirmat că, atât în cazul băieţilor, cât şi al fetelor, urmărirea violenţei televizuale de la 6 la 10 ani a fost asociată cu un comportament mai agresiv cu 15 ani mai târziu, la începutul vârstei adulte (Huesmann *et al.*, 2003). Această relaţie se menţinea indiferent de statutul socioeconomic şi de capacitatea intelectuală. Relaţia dintre violenţă şi agresivitate pare să fie circulară: violenţa televizuală stimulează agresivitatea, dar şi copiii mai agresivi tind să se uite la programe TV mai violente (Huesmann, Lagerspetz şi Eron, 1984). De

3. Ce factori evoluţionişti, biologici şi genetici pot cauza comportamentul agresiv?
4. Menţionaţi câteva caracteristici sociocognitive şi afective ale copiilor violenţi.
5. Ce proces familial coercitiv contribuie la comportamentul antisocial al

Controlarea agresivităţii în copilărie

Obiectivul de învăţare 14.6
Discutaţi metodele de a reduce violenţa şi agresivitatea juvenile.

Părinţii, profesorii şi funcţionarii apelează adesea la cercetările vizând dezvoltarea copiilor pentru a-i ajuta să rezolve probleme din viaţa reală. Acesta a fost şi cazul eforturilor de a reduce violenţa şi agresivitatea juvenile, o sarcină în care în general metodele legale şi juridice au dat greş. In ciuda faptului că s-a acordat o atenţie deosebită acestei chestiuni, contribuţiile cercetării la prevenirea violenţei par dezamăgitoare (Pettit şi Dodge, 2003). Agresivitatea copiilor este o problemă complexă care trebuie tratată în contextul mai larg al vieţii copiilor chinuiţi. Şi trebuie să recunoaştem că puterea noastră de a interveni este limitată, mai ales în cazul copiilor mai mari.

în ultimii ani au avut loc progrese în înţelegerea dezvoltării comportamentului antisocial. Am aflat că tinerii antisociali pot urma una dintre mai multe căi posibile sau „traiectorii de dezvoltare” (Lacourse *et al.*, 2002). în consecinţă, este puţin probabil ca intervenţiile „general aplicabile” să funcţioneze la fel de bine la toţi copiii. De asemenea, am aflat că prevenirea dezvoltării comportamentului antisocial este în general mai eficientă decât tratarea tinerilor după ce au început să manifeste comportamente problematice (Fields şi McNamara, 2003). Şi am mai aflat multe despre ce tipuri de intervenţii sunt

Catharsis
Convingere psihanalitică conform căreia probabilitatea agresivităţii poate fi diminuată prin urmărirea unor acte agresive sau implicarea într-un comportament foarte energic.

Instruirea părinţilor şi a copiilor

Este bine stabilit faptul că metodele părinţilor de a-şi creşte copiii au legătură cu agresivitatea acestora din urmă (Coie şi Dodge, 1988 ; Stormshak *et al.*, 2000). Una dintre cele mai directe şi mai de succes abordări faţă de gestionarea acestei surse de agresivitate este folosirea tehnicilor de instruire a părinţilor (Forehand şi Kotchick, 2002 ; Kazdin, 2002 ; Reid, 1993). Inspirându-se din principiile modificării comportamentului, profesioniştii din domeniul dezvoltării copilului i-au învăţat pe părinţi modalităţi mai eficiente de a interacţiona cu copiii lor. Părinţii învaţă să reducă folosirea remarcilor negative, cum ar fi ameninţările şi ordinele, şi să le substituie cu afirmaţii pozitive şi aprobarea verbală a comportamentelor prosociale manifestate de copii. De asemenea, ei sunt învăţaţi să aplice pedepse nonfizice într-o manieră consecventă şi rezonabilă atunci când este nevoie de disciplinare. Rezultatele acestei forme de intervenţie au fost adesea spectaculoase în ceea ce priveşte modificarea comportamentului atât al părinţilor, cât şi al copiilor.

Antrenament cognitiv
Intervenţii menite să schimbe modul în care gândesc oamenii despre ei înşişi, despre alţii, despre diferite situaţii şi

Şi copiii pot fi instruiţi, mai ales pentru a le schimba strategiile de a face faţă informaţiilor sociale. Această abordare a fost folosită în cazul unor copii de la vârsta preşcolară până la adolescenţă. O abordare de tip antrenament cognitiv implică prevenirea agresivităţii învăţându-i pe copii nişte tehnici de rezolvare a problemelor. Copiii învaţă să facă faţă mai eficient unor situaţii problematice generând mai întâi şi examinând diferite strategii de confruntare a problemei şi aplicând apoi un plan sistematic de a-i face faţă. La copiii mai mici, trainingul de rezolvare a problemelor începe adesea în cadrul unui

Cercetătorii au dezvoltat un program de intervenţie cognitivă menit să întrerupă această secvenţă care pregăteşte terenul pentru agresivitate (Hudley şi Graham, 1993). În studiu au fost incluşi copii afroamericani din mediul urban, din clasele IV-VI, care fuseseră selectaţi pe baza evaluărilor făcute de profesori şi de colegi în ceea ce priveşte agresivitatea lor. Majoritatea copiilor fuseseră evaluaţi drept foarte agresivi, iar alţii nu (astfel încât nu toţi copiii selectaţi să participe la studiu erau stigmatizaţi drept elevi-problemă). Fiecare participant la cercetare a fost încadrat într-un grup: un grup experimental care a primit training legat de atribuiri, un grup de control al atenţiei ce a primit training doar în ceea ce priveşte abilităţile academice şi un al treilea grup de control care nu a primit nici un training.

Trainingul legat de atribuiri i-a învăţat pe copii să recunoască semnele intenţiilor pe care le are altă persoană (cum ar fi expresiile faciale), să încurajeze atribuirile neostile atunci când acţiunile celuilalt erau ambigue (de exemplu, „Probabil că a făcut-o din greşeală") şi să genereze răspunsuri neagresive la comportamentul celuilalt. Trainingul a continuat şase săptămâni şi a inclus o varietate de metode, cum ar fi poveştirile, jocul de rol, imaginile video şi brainstormingul.

Înainte de training şi după aceea, tuturor participanţilor la cercetare li s-au făcut o serie de evaluări menite să determine probabilitatea de: a) a atribui intenţii ostile într-o situaţie ambiguă; b) a se înfuria ca reacţie la astfel de atribuiri; c) a reacţiona printr-un comportament agresiv. Evident, trainingul legat de atribuiri a avut rezultate foarte bune. La fiecare dintre cele trei măsurători, copiii din grupul experimental au avut cele mai mici scoruri pe scala agresivităţii în posttestul care a urmat trainingului şi au demonstrat de departe cea mai mare schimbare. Aceste date sugerează nu doar că atribuirile joacă un rol în generarea agresivităţii faţă de colegi în situaţii obişnuite la şcoală, ci şi că intervenţiile cognitive menite să modifice aceste atribuiri pot diminua o astfel de

Caseta 14.3. *Intervenţia în viaţa copiilor agresivi*

Deşi numeroase intervenţii care vizează agresivitatea copiilor s-au dovedit a fi promiţătoare pe termen scurt, provocarea constă în a menţine diminuarea agresivităţii şi a altor comportamente antisociale în timp. Din ce în ce mai mult, cercetătorii cred că tratarea eficientă a copiilor antisociali şi agresivi necesită o abordare cu multiple faţete care să vizeze abilităţile de parenting, comunicarea profesor-părinte, comportamentele sociale şi abilităţile de gândire ale copiilor expuşi riscurilor, precum şi comportamentele celor de vârsta lor. Un program complex şi intensiv este intervenţia Fast Track. Acesta vizează copiii care manifestă comportamente problematice când intră la şcoală. Intervenţia este menită să abordeze numeroasele probleme care îi caracterizează pe aceşti copii agresivi „de la început". Ei tind să provină din familii şi cartiere burdce bă bufere cin uluza unui parenting ineficient, să aibă relaţii proaste cu cei de vârsta lor, să fie slabi la învăţătură şi să meargă la şcoli care nu pot controla comportamentele perturbatoare şi violente. Programul caută să amelioreze aceste diferite aspecte ale vieţii copiilor. Fast Track începe în clasa I şi continuă până la sfârşitul clasei a X-a. Include atât un curriculum general pentru toţi copiii, cât şi un program specializat care vizează A copiii cu risc înalt şi familiile lor. Cumculu- mul general cultivă reglarea emoţiilor şi JL Jk. abilităţile prosociale în cadrul educaţiei obişnuite din clasă. Programul specializat include şedinţe săptămânale de îmbogăţire în timpul orelor de curs. Copiii cu risc înalt şi părinţii lor participă la aceste şedinţe, care sunt menite să dezvolte şi mai mult abilităţile sociale ale copiilor şi relaţiile lor cu cei de aceeaşi vârstă şi să amelioreze abilităţile de parenting, relaţiile părinte-copil şi parteneriatul părinţi-şcoală. De asemenea, se fac meditaţii cu copiii. În plus, programul include vizite la domiciliu menite să dezvolte relaţii de încredere cu părinţii şi copiii şi să promoveze abilităţile de rezolvare a problemelor la toţi membrii familiei (CPPRG, 1992,1999). Conform site-ului *Fast Track Project* (http:// www.fasttrackproject.org/), cele şase componente ale fazei şcolii elementare a intervenţiei Fast Track (clasele I-V) includ:

- **un curriculum coordonat de învăţător (numit PATHS) ca intervenţie universală orientată către dezvoltarea conceptelor emoţionale, a înţelegerii sociale şi a**

între familie şi şcoală şi să îi înveţe pe părinţi abilităţi de gestionare a comportamentelor, mai ales în ceea ce priveşte folosirea laudelor, a pauzelor şi a autocontrolului;

- **vizitele la domiciliu cu scopul de a cultiva abilităţile părinţilor de rezolvare a problemelor, conştientizarea de către ei a propriilor capacităţi şi gestionarea vieţii;**
- **grupuri de training vizând abilităţile sociale ale copiilor (numite Friendship Groups); meditaţii cu copiii pentru a-i ajuta la citit;**
- **consolidarea prieteniilor dintre copii în clasă (numită Peer Pairing).**

După cum putem vedea, aceasta este o intervenţie cu multiple faţete care abordează diverşi factori ce afectează comportamentul social al copiilor; conştientizarea şi abilităţile cognitive, afective şi interacţionale ale copiilor; dezvoltarea scrisului şi cititului; instruirea şi susţinerea învăţătorului şi a părinţilor. Are efect Fast Track? Un studiu longitudinal menit să evalueze eficienţa acestui program complex a fost iniţiat în 1990. Aproape 900 de elevi de clasa I cu probleme de comportament au fost incluşi aleatoriu în clase în care se aplică programul de intervenţie (Fast Track) sau în clase de control. Rezultatele evaluărilor care în acest moment sunt promiţătoare. În clasa a IV-a, 48% dintre copiii din grupul de control fuseseră incluşi în clase speciale, în comparaţie cu 36% dintre copiii din grupul de intervenţie. Intervenţia a diminuat şi rata arestărilor. Până în clasa a VIII-a, 42% dintre copiii din grupul de control fuseseră arestaţi, spre deosebire de doar 38% dintre cei incluşi în programul Fast Track. Iar în rândul copiilor de clasa a IX-a, intervenţia a redus tulburările grave de comportament cu mai mult de o treime, de la 21% la 13% (Conduct Problems Prevention Research Group, 2002; Crawford, 2002).

Fast Track este un program costisitor. Oare reducerea ratelor de comportamente antisociale grave la care s-a ajuns până acum merită banii? Kenneth Dodge, unul dintre directorii programului, crede că da. El afirmă: „Dacă fiecare infractor de carieră costă societatea 1,3 milioane de dolari şi Fast Track costă 40 000 de dolari pentru fiecare copil, se va dovedi că programul este o investiţie financiară înţeleaptă în cazul în care măcar 3% dintre copii sunt salvaţi de la o carieră de infracţiuni violente" (Crawford, 2002, p. 38).

Intervenţie universală

Programe aplicate în cadrul şcolii pentru îmbunătăţirea competenţei sociale a copiilor şi reducerea agresivităţii.

Caseta 14.3. *Intervenţia în viaţa copiilor agresivi*

Deşi numeroase intervenţii care vizează agresivitatea copiilor s-au dovedit a fi promiţătoare pe termen scurt, provocarea constă Tn a menţine diminuarea agresivităţii şi a altor comportamente antisociale în timp. Din ce în ce mai mult, cercetătorii cred că tratarea eficientă a copiilor antisociali şi agresivi necesită o abordare cu multiple faţete care sâ vizeze abilităţile de parenting, comunicarea profesor-părinte, comportamentele sociale şi abilităţile de gândire ale copiilor expuşi riscurilor, precum şi comportamentele celor de vârsta lor.

Un program complex şi intensiv este intervenţia Fast Track. Acesta vizează copiii care manifestă comportamente problematice când intră ia şcoală, intervenţia este menită să abordeze numeroasele probleme care îi caracterizează pe aceşti copii . agresivi „de la început". Ei tind să provină din familii şi cdrtiere burdce **bă sufere cm iciuza** UIJI **parenting ineficient, să aibă relaţii proaste cu cei de vârsta lor, să fie slabi la învăţătură şi să meargă la şcoli care nu pot controla comportamentele perturbatoare şi violente. Programul caută să ame-**

• lioreze aceste diferite aspecte ale vieţii copiilor.

Fast Track începe în clasa I şi continuă până la sfârşitul clasei a X-a. include atât un curriculum general pentru toţi copiii, cât şi un program specializat care vizează copiii cu risc înalt şi familiile lor. Cumculumul general cultivă reglarea emoţiilor şi abilităţile prosociale în cadrul

între familie şi şcoală şi să îi înveţe pe părinţi abilităţi de gestionare a comportamentelor, mai ales în ceea ce priveşte folosirea laudelor. a pauzelor şi a autocontrolului;

- **vizitele la domiciliu cu scopul de a cultiva abilităţile părinţilor de rezolvare a problemelor, conştientizarea de către ei a propriilor capacităţi şi gestionarea vieţii;**
- **grupuri de training vizând abilităţile sociale ale copiilor (numite Friendship Groups);**
- **meditaţii cu copiii pentru a-i ajuta la citit;**
- **consolidarea prieteniilor dintre copii în clasă (numită Peer Pairing).**

După cum putem vedea, aceasta este o intervenţie cu multiple faţete care abordează diverşi factori ce afectează comportamentul social al copiilor: conştientizarea şi abilităţile cognitive, afective şi interacţionale ale copiilor; dezvoltarea scrisului şi cititului; instruirea şi susţinerea învăţătorului şi a părinţilor. Are efect Fast Track?

Un studiu longitudinal menit să evalueze eficienţa acestui program complex a fost iniţiat în 1990. Aproape 900 de elevi de clasa I cu probleme de comportament au fost incluşi aleatoriu în clase în care se aplică programul de intervenţie (Fast Track) sau în clase de control. Rezultatele evaluărilor care au loc şi în acest moment sunt promiţătoare. în clasa a IV-a, 48% dintre copiii din grupul de control fuseseră incluşi în clase speciale, în comparaţie cu 36% dintre copiii din grupul de intervenţie. Intervenţia

cultive o orientare prosocială la elevi faţă de colegii şi comunitatea lor. S-a demonstrat că intervenţiile universale, care pot include programe speciale menite să îmbunătăţească abilităţile copiilor de rezolvare a problemelor sociale, au efecte pozitive, deşi impactul asupra copiilor cu probleme grave de agresivitate este modest (Greenberg, Domitrovich şi Bumbarger, 2001).

Două exemple de prime intervenţii în medii şcolare testate pe larg şi încununate de succes citate de American Psychological Association sunt PeaceBuilders Program şi RCCP (Resolving Conflict Creatively Program - Programul de rezolvare creativă a conflictelor) (American Psychological Association, 2003). PeaceBuilder Program este utilizat de 200 000 de elevi din şcolile din oraşul New York şi din alte 12 sisteme şcolare din ţară. Se axează pe activităţi conduse de profesor, orientate pe învăţarea anumitor modalităţi de a face alegeri, rezolvarea conflictelor folosind strategii

Verificaţi-vă cunoştinţele... *Obiectbral* de învăţare 14.6: *discutarea metodelor de a reduce violenţa şi agresivitatea juvenile*

1. De ce catharsisul nu prezintă garanţii şi este adesea ineficient ca metodă de tratare a agresivităţii în copilărie ?
2. Ce tipuri de intervenţii s-a demonstrat că atenuează agresivitatea în copilărie ?
3. Ce antrenament s-a dovedit a fi de ajutor pentru părinţii copiilor agresivi?

Caseta 14.4. ***Modelul contextual al dezvoltăm morale***

Copilul se naşte cu înclinaţii biologice către agresivitate şi comportament prosocial. In plus, diferenţele individuale la niveiul temperamentului influenţează profilul comportamental al copilului.

Mediul familial, carticrul şi şcoala

i • Părinţii, fraţii, colegii şi profesorii oferă modele de comportament prosocial, abilităţi de rezolvare
! a conflictelor şi agresivitate.
i • Părinţii şi alţi adulţi care au grijă de copii sunt surse de disciplinare şi îndrumare ce influenţează
i dezvoltarea conştiinţei.
i ■ Temperamentul părinţilor influenţează modul cum reacţionează ei faţă de temperamentul copilului,
având impact asupra capacităţii lor de a modifica sau a modela anumite aspecte ale tempera-

Influenţele comunităţii

i unui număr mai mare de modele de violenţă şi agresiune din partea celor de vârsta lor.
! • Experienţa stresantă a părinţilor la locul de muncă poate influenţa timpul şi răbdarea de care
| dispun pentru a oferi o îndrumare şi o disciplinare constante.

Influenţele culturalo

Rezumatul capitolului 14

Obiectivul de învăţare 14.1
Compararea şi contrastarea a patru abordări teoretice ale dezvoltării morale

1. Care este modelul dezvoltării morale elaborat de Piaget?

Piaget le-a cerut copiilor să rezolve nişte dileme morale ; ei trebuiau să determine care din cele două personaje era „mai obraznic”. El a dezvoltat un ***model în patru etape*** al dezvoltării morale ce se axa pe modul în care copiii respectă regulile. în prima etapă (2-4 ani), copiii nu au cu adevărat vreo concepţie despre moralitate şi nici reguli formale. Ideea de a respecta regulile altcuiva apare în mod consecvent în a doua etapă (5-7 ani). Regulile sociale sunt considerate absolute, dictate din exterior (***eteronome***) de persoane cu autoritate (de obicei părinţii) şi imposibil de schimbat. Copiii aflaţi în această etapă a realismului moral nu pun la îndoială scopul sau corectitudinea unei reguli şi tind să evalueze situaţiile morale doar în termeni de consecinţe fizice ale acestora. O altă caracteristică a acestei a doua etape este credinţa în justiţia imanentă - că trebuie întotdeauna să existe o pedeapsă atunci când regula este încălcată. In a treia etapă a lui Piaget (8-11 ani), copilul îşi dă seama treptat că regulile sunt acorduri create de oameni pentru a se ajuta sau a se proteja reciproc. Abilităţile cognitive mai avansate ale copiilor permit şi altor factori să fie incluşi în evaluările lor morale. Astfel, motivele sau intenţiile unei persoane devin la fel de importante ca şi rezultatul comportamentului. Piaget a numit această a treia etapă relativism moral. în etapa finală, copiii devin mai autonomi în judecata lor morală, capabili să privească regulile în mod critic şi să dezvolte noi reguli atunci când situaţia o cere. De asemenea, ei încep să îşi extindă judecata morală dincolo de nivelul personal, către preocupări societale şi politice mai vaste şi principii abstracte ale dreptăţii.

2. In ce mod etapele dezvoltării morale descrise de Kohlberg diferă de modelul lui Piaget?

Kohlberg, ca şi Piaget, a folosit dileme morale pentru a evalua nivelul judecăţii morale a indivizilor. Dilemele lui Kohlberg implicau personaje care trebuiau să aleagă între respectarea unei reguli şi încălcarea sa pentru binele unui individ. Kohlberg a conchis că judecata morală se dezvoltă la ***trei niveluri predictibile*** : preconvenţional, convenţional şi postconvenţional, implicând în total şase etape. în moralitatea precon- venţională, deciziile morale sunt luate pe bază de răsplată şi pedeapsă şi de satisfacere a propriilor nevoi. în moralitatea convenţională, deciziile

3. Există dovezi că persoanele de sex masculin şi feminin au diferite tipuri sau niveluri de judecată morală?

Cercetările au oferit ***puţine dovezi*** că persoanele de sex masculin şi feminin diferă din punctul de vedere al judecăţii morale. Atunci când au acelaşi nivel de educaţie formală, persoanele de sex masculin şi feminin de orice vârstă obţin punctaje similare la activităţile lui Kohlberg. Persoanele de sex feminin tind ca, în judecăţile lor morale, să se axeze mai mult pe aspecte legate de grija faţă de bunăstarea altor oameni. Această tendinţă poate reflecta socializarea de gen la fel de mult ca şi dezvoltarea morală.

4. In ce măsură domeniile moralităţii propuse de Turiel au valabilitate trans-culturală?

Copiii din societăţile occidentale par să judece în moduri conforme cu modelul lui Turiel. Cercetările arată o mare ***variabilitate culturală*** a modurilor în care copiii clasifică diferite tipuri de încălcări ale regulilor. Aprecierile moralităţii trebuie plasate într-un context mai larg de credinţe, inclusiv religioase. Criticii au pus la îndoială universalitatea domeniilor moral, social şi personal ale lui Turiel.

5, în ce mod abordarea axată pe construcţii culturale faţă de dezvoltarea morală diferă de alte abordări?

Abordarea axată pe construcţia culturală a dezvoltării morale se concentrează asupra modului în care convingerile şi valorile culturale mai generale influenţează înţelegerea de către copii a regulilor morale şi sociale. Conform cercetătorilor care adoptă această perspectivă, copiii îşi construiesc activ înţelegerea moralităţii prin experienţă şi

Obiectivul de învăţare 14,2
Identificarea factorilor din viaţa copiilor care influenţează în mod semnificativ dezvoltarea lor morală

1. Conform cercetărilor. în ce mod interacţiunile copiilor influenţează dezvoltarea morală?

Copiii cu mai multă experienţă în relaţiile cu cei de vârsta lor au o judecată morală mai avansată. Studiile corelaţionale arată o legătură pozitivă între acceptarea unui copil de către cei de vârsta sa, de exemplu, şi nivelul lui de maturitate morală. ***Relaţiile cu persoanele de aceeaşi vârstă şi dezvoltarea morală*** se influenţează reciproc; cu alte cuvinte, copiii care judecă în mod competent despre diferite aspecte morale tind să aibă mulţi prieteni. Studiile arată că în interacţiunile copiilor cu cei de vârsta lor apar frecvent situaţii care implică probleme de corectitudine şi de lezare. Copiii reacţionează faţă de încălcările morale încă de la o vârstă foarte mică, vorbesc despre lezarea sau pierderea suferită de victimă şi manifestă empatie. Experimentele vizând impactul interacţiunii cu cei de aceeaşi vârstă asupra judecăţii morale arată că discutarea problemelor morale cu cei de vârsta lor contribuie la dezvoltarea judecăţii morale a copiilor.

2. în ce mod stilurile de parenting şi interacţiunile părinte- -copil influenţează

Părinţii influenţează înţelegerea morală a copiilor, de exemplu, pedepsindu-i pentru că s-au comportat urât.

... dezaprobarea verbală, ameninţările sau manevrarea afecţiunii faţă de copil. ***Stilul inducţie*** implică raţionarea împreună cu copilul pentru a explica de ce sunt interzise anumite comportamente şi adesea îl face pe copil să se simtă vinovat arătând cum comportarea sa urâtă ar fi putut să rănească ori să supere pe cineva. Conform rezultatelor la care au ajuns studiile, copiii americani care au fost disciplinaţi printr-o abordare de tip inducţie arată cele mai avansate niveluri de judecată morală, iar afirmarea puterii cele mai puţin avansate.

3, Ce factori psihologici influenţează dezvoltarea morală a indivizilor?

Sfala este o trăsătură înnăscută care influenţează internalizarea de către copii a regulilor părinţilor lor. La copiii sfioşi, înclinaţi către timiditate şi anxietate, disciplinarea blândă şi evitarea tacticilor bazate pe afirmarea puterii promovează cel mai bine dezvoltarea conştiinţei (internalizarea). La copiii îndrăzneţi, cel mai bine funcţionează o abordare bazată pe cooperare şi receptivitate, deoarece valorifică motivaţia pozitivă a copilului de a accepta valorile părinţilor.

4. In ce măsură este comportamentul moral un rezultat al factorilor de personalitate versus situaţionali?

Conform cercetătorilor, comportamentul moral al copiilor nu reflectă o trăsătură de personalitate, ci ***depinde de situaţie***, de circumstanţele de moment. Copiii sunt de obicei dispuşi să îşi adapteze conduita morală pentru a se potrivi

Obiectivul de învăţare 14.3 Definirea dimensiunilor comportamentului prosocial şi identificarea surselor de variaţie a acestuia

1. Ce este comportamentul prosocial şi cum se manifestă el?

Comportamentul prosocial include acţiuni pe care societatea le consideră dezirabile şi pe care încearcă să le încurajeze la copii. Au fost studiate pe larg trei forme de comportament prosocial: ajutorarea (care include alinarea şi îngrijirea), împărţirea cu alţii şi soluţionarea conflictelor. Există convingerea larg răspândită că la baza comportamentului prosocial se află capacitatea de a simţi empatie şi compasiune.

2. Care sunt cele cinci etape ale dezvoltării empatiei descrise de Hoffman?

Etapa întâi este un precursor al empatiei, vizibilă în primele luni de viaţă, copiii plângând din reflex când îi aud pe alţi bebeluşi plângând; în ***a doua etapă***, copiii reacţionează la supărarea altcuiva ca şi cum ar fi ei înşişi supăraţi. În acest interval de dezvoltare, copiii simt empatie ca reacţie la supărare, dar nu au o linie de demarcaţie clară între sine şi alţii. În consecinţă, copiii reacţionează la supărarea altora alinându-se pe ei înşişi (de exemplu, sugându-şi degetul) sau căutând alinare la adulţii care îi îngrijesc. În ***a treia etapă***, pe măsură ce copiii îşi dezvoltă o idee de sine ca indivizi distincţi, îşi dau seama că supărarea este a altcuiva, nu a lor, încep să simtă compasiune pentru alţii. În ***a patra*** ...

3. Ce metode de soluţionare a conflicte- lor şi de împăcare pot fi ...

Copiii soluţionează conflictele în trei feluri. ***Negocierea*** include compromisul şi intervenţia unei a treia părţi - de exemplu, alt copil sau un profesor. ***Dezangajarea*** include retragerea (dintr-o dispută) şi schimbarea punctului atenţiei sau a subiectului. ***Coerciţia*** apare atunci când o parte este forţată să cedeze în faţa cererilor alteia, uneori în urma unor ameninţări sau a altor strategii agresive. Copiii tind să soluţioneze disputele prin coerciţie şi să se abţină de la dezangajare. Adolescenţii, dimpotrivă, tind să favorizeze negocierea şi folosesc la fel de des dezangajarea şi coerciţia. Adulţii tineri favorizează foarte mult negocierea şi recurg rar la coerciţie. Împăcarea se referă la o întâlnire prietenească postconflict a foştilor oponenţi. Împăcarea poate urma imediat după conflict sau mai târziu ori după o perioadă de reflecţie. Conform studiilor, copiii utilizează atât comportamente verbale, cât şi nonverbale pentru ca să se împace cu cei de vârsta lor, printre care împărţirea jucăriilor şi a mâncării, invitaţiile la joacă, scuzele şi atingerile sau îmbrăţişările.

4. Mentionati factorii diferenţe individuale şi de gen la nivelul comportamentului prosocial.

Un stereotip de gen larg răspândit este că persoanele de sex feminin sunt mai amabile, mai generoase şi mai grijulii decât cele de sex masculin. Totuşi, datele empirice sugerează că există doar o diferenţă mică între sexe, în favoarea fetelor. Nici în culturi diferite, fetele şi băieţii nu se deosebesc în mod semnificativ în ceea ce priveşte împăcarea, deşi uneori există diferenţe între metodele pe care le folosesc pentru a face pace. Ca bebeluşi şi în copilăria mică, fetele tind să afişeze supărare, empatie şi alte expresii ale preocupării într-un mod mai personal decât băieţii. ***Diferenţele dintre sexe la nivelul empatiei*** sunt cele mai mari atunci când sunt măsurate pe baza autoevaluărilor. De asemenea, fetele tind mai mult să fie amabile şi atente ; cu toate acestea, nu sunt mai înclinate să împartă cu alţii, să aline ori să ajute. Unii copii par în mod dezordonat grijulii şi compătimitori, dar altora nu pare să le pese prea mult de bunăstarea altor fiinţe. Există unele dovezi că la aceste diferenţe contribuie şi anumiţi factori genetici în măsura în care diferenţele individuale la nivelul reacţiilor prosociale au legătură cu diferenţele de ***temperament***. Studiile au asociat tendinţele copiilor de a resimţi emoţii negative precum neliniştea, tristeţea şi vina şi de a reacţiona faţă de ele cu tendinţa lor de a simţi empatie şi compasiune. Dimpotrivă, copiii care sunt copleşiţi de niveluri înalte ale emoţiilor negative tind să se concentreze asupra lor înşişi, pe când copiii inhibaţi sau precauţi pot să nu fie capabili să se hotărască să ajute pe cineva chiar dacă vor să o facă.

5. Ce factori sociali şi culturali modelează diferenţele la nivelul comportamentului prosocial?

Studiile au descoperit că respectarea mai frecventă a normelor religioase (ca, de exemplu, mersul la biserică) se asociază cu o frecvenţă mai mare a comportamentului ...

Obiectivul de învăţare 14.4 Explicarea determinanţilor biologici, cognitivi şi socioculturali ai comportamentului prosocial

1. Menţionaţi un posibil fundament evoluţionist al comportamentului prosocial.

Sociobiologii au încercat să rezolve problema paradoxului altruismului arătând cum poate contribui sacrificiul de sine la un patrimoniu genetic prin selecţia de rudenie. Aceasta implică ideea că oamenii se comportă în moduri care cresc şansele de supravieţuire mai degrabă a genelor lor decât a lor înşile. O persoană îşi poate transmite genele fie reproducân- du-se, fie crescând şansele de reproducere a cuiva care are gene identice ori similare, adică ale unei rude. De asemenea, conform ***altruismului reciproc,*** oamenii sunt programaţi genetic să fie de ajutor deoarece aceasta creşte probabilitatea ca într-o bună zi să primească şi ei ajutor de la persoana pe care au sprijinit-o şi, ajutând pe altcineva din grupul lor social, se asigură că gene similare cu ale lor vor fi transmise mai departe în cadrul speciei.

2. Ce abilităţi cognitive şi reacţii emoţionale ajută la dezvoltarea altruismului şi a autoconsolidării?

Capacitatea de a înţelege o situaţie din ***punctul de vedere*** al altcuiva este esenţială în altruism. In mai multe studii, copiii care se pricepeau mai bine să spună o poveste din punctul de vedere al altei persoane erau mai prosociali cu cei de vârsta lor. Şi înţelegerea (dar nu neapărat şi resimţirea) stării mentale sau a sentimentelor şi emoţiilor altei persoane este corelată cu comportamentul prosocial. Copiii care, la vârsta preşcolară, nu se descurcă bine în diferite activităţi de tipul „citire a minţii” sunt mai capabili să soluţioneze conflictele cu prietenii în clasele elementare. Deoarece este internalizat, comportamentul altruist se autoconsolidează în mare parte, afectând sentimentele morale chiar şi în absenţa unor recompense sau a aprobării exterioare.

3. Ce metode de socializare ajută la modelarea comportamentului prosocial?

Copiii ai căror părinţi folosesc ***tehnici inductive*** şi vorbesc cu ei despre impactul acţiunilor lor asupra altora demonstrează o judecată morală mai matură decât copiii cu părinţi ce întrebuinţează alte tehnici de disciplinare. Oamenii care au manifestat niveluri neobişnuit de înalte de altruism tind să afirme că au învăţat de la părinţii lor şi de la alţi adulţi influenţi valorile grijii, generozităţii şi respectului faţă de viaţa oamenilor în totalitatea sa. Angajarea prosocială este cultivată de părinţi, care le transmit copiilor anumite valori, constituie exemple pentru ei şi le oferă sprijin.

4, Daţi câteva exemple de ocazii mediate sociai pentru apariţia comportamentului social.

Ocaziile copiilor de a manifesta un comportament prosocial încep cu contextul familial. De exemplu, copiii care fac în fiecare zi treburi casnice şi care ***contribuie la bunăstarea familiei*** şi la funcţionarea gospodăriei dezvoltă adesea o orientare prosocială mai puternică decât cei ce nu participă

[illegible] temperamentului, cum ar fi impulsivitatea şi autoreglarea slabă, devin predictori ai agresivităţii de mai târziu. Persoanele foarte impulsive în copilăria mică tind mai mult să se implice în bătăi şi acte de delincvenţă la începutul adolescenţei şi în acte de violenţă la vârsta adultă.

4. Menţionaţii câteva caracteristici socio-cognstive °i afective ale copiilor violenţi.

Copiii agresivi (mai ales băieţii) tind să aibă niveluri mai scăzute de judecată morală şi de empatie şi este mai puţin probabil ca ei să ia în considerare motivele unei persoane atunci când fac o judecată morală; în plus, copiii agresivi manifestă adesea o interpretare „autoprotectoare" a lumii lor sociale; cu alte cuvinte, tind să minimalizeze sentimentele negative pe care le au alţi copii faţă de ei. Copiii cu autopercepţii fals pozitive (care au o părere mai bună despre ei decât alţii) tind mai mult să manifeste niveluri înalte de agresivitate fizică şi relaţională în comparaţie cu copiii care nu demonstrează un astfel de bias. S-a descoperit şi că acestor copii agresivi le vine greu să interpreteze semnele sociale din mediu şi să proceseze informaţiile sociale. Copiii agresivi care se confruntă cu acest tip de dificultate de procesare au cea mai mare tendinţă de a afişa o agresivitate instrumentală pentru a obţine ceva ce îşi doresc.

5. Ce proces familial coercitiv contribuie la comportamentul antisocial al copiilor?

Studiile au descoperit că familiile copiilor agresivi afişează de obicei un pattern dificil al interacţiunilor, numit ***proces familial coercitiv***. În aceste familii, patternurile de interacţiune negativă între părinţi şi copii sunt consolidate fără intenţie şi pot deveni adânc înrădăcinate, ducând la un copil care este „scăpat de sub control". Consecinţele pe termen lung ale acestui pattern constă în tendinţa mai accentuată a copilului de a ignora dispoziţiile părinţilor pe viitor. Membrii familiei îşi realizează scopurile prin comportamente coercitive mai degrabă decât prin mijloace prosociale cooperante. Băieţii care învaţă acest stil de interacţiune acasă – şi care nu reuşesc să deprindă abilităţi interpersonale pozitive – manifestă agresivitate şi în alte contexte şi adesea ajung la delincvenţă şi alte forme grave de comportament antisocial.

6. în ce mod experienţele legate de violentă, atât reală, cât °i **tetevizuală,** afectează comportamentul social al copiilor?

Începând cu Albert Bandura, din anii '60, cercetătorii au demonstrat în mod repetat că un copil poate să înveţe noi forme de agresivitate urmărind un exemplu violent într-un film. Copiii ***imită*** actele violente pe care le văd, mai ales atunci când violenţa îi are ca autori pe „băieţii buni" şi când îşi atinge scopul. Violenţa televizuală creşte probabilitatea tuturor celorlalte forme de agresivitate la copii, iar efectele sunt de lungă durată. De asemenea, violenţa de la televizor îi poate face pe copii să tolereze mai mult agresivitatea şi să

[illegible]

Obiectivul de învăţare 14.5
Distingerea tipurilor de agresivitate şi a factorilor care contribuie la comportamentul agresiv la copii

1. Ce tipuri de comportament agresiv arată copiii?

Agresivitatea instrumentală este comportamentul agresiv care vizează obţinerea unui obiect dorit, de exemplu, când un preşcolar îl îmbrânceşte pe altul pentru a încerca să ia o jucărie. ***Agresivitatea ostilă***, dimpotrivă, este agresivitatea ce are ca scop să provoace durere sau să facă rău. Cercetătorii au identificat trei tipuri generale de agresivitate ostilă. Agresivitatea fizică înseamnă lovire şi muşcături, agresivitatea verbală constă în injurii, tachinări şi ameninţări, iar agresivitatea relaţională reprezintă răspândirea unor zvonuri prejudiciabile şi excluziunea socială.

2. Cum variază comportamentul antisocial în funcţie de vârsta şi de sex?

Diversele tipuri de agresivitate apar în măsuri diferite printre copiii de diferite vârste şi sexe. La sfârşitul celui de-al doilea an de viaţă, copiii încep să manifeste agresivitate fizică, precum lovirea şi îmbrâncirea, pentru a soluţiona conflicte. ***Agresivitatea fizică şi instrumentală*** se diminuează la vârsta preşcolară, pe când ***agresivitatea verbală şi relaţională*** se accentuează. Diminuarea agresivităţii fizice coincide cu o mai bună capacitate de a soluţiona verbal conflictele şi de a controla propriile emoţii şi acţiuni. Majoritatea copiilor continuă să prezinte o diminuare a agresivităţii fizice în clasele primare şi până la adolescenţă. Unii copii manifestă totuşi probleme grave de agresivitate, iar în cazul unor adolescenţi există o creştere marcată a actelor grave de violenţă. În rândul tinerilor între 12 şi 20 de ani care afirmă că au comis cel puţin un act de violenţă gravă la orice vârstă, prevalenţa persoanelor de sex masculin este de 8-20%, iar a celor de sex feminin de 1-18%. Băieţii manifestă mai multă agresivitate fizică şi verbală la vârsta preşcolară şi continuă în clasele primare. Începând de la vârsta preşcolară, fetele manifestă mai multă agresivitate relaţională decât băieţii, ea fiind îndreptată mai ales către alte fete. În ultimele clase elementare, agresivitatea băieţilor la adresa altor băieţi devine tot mai fizică, dar cea a băieţilor la adresa fetelor se diminuează.

3. Ce factori evoluţionişti. biologici şi genetici pot cauza comportamentul agresiv?

Dintr-un ***punct de vedere evoluţionist***, o funcţie importantă a agresivităţii este creşterea şanselor de supravieţuire a genelor unui individ sau ale unui grup. Agresivitatea poate ajuta un individ sau un grup să obţină hrană, să îşi protejeze progeniturile ori să îşi apere un teritoriu de

Obiectivul de învăţare 14.6 Discutarea metodelor de a reduce violenţa şi agresivitatea juvenile

1. De ce catharsisul nu prezintă garanţii şi este adesea ineficient ca metodă de tratare a agresivităţii în copilărie?

Se credea odată că agresivitatea poate fi prevenită canalizând energia agresivă către alte comportamente sau experimentând indirect agresivitatea. Lovirea unui sac de box sau urmărirea unui meci de wrestling puteau atunci să ia locul manifestării unor comportamente agresive. Teoria psihanalitică se referă la aceste comportamente surogat ca la nişte forme de ***catharsis.*** Cercetările nu confirmă totuşi această teorie. Faptul de a vedea acte violente mai degrabă creşte decât reduce probabilitatea agresivităţii. Implicarea în comportamente extrem de active nu scade probabilitatea agresivităţii. Metodele vizând înfrânarea agresivităţii prin catharsis s-au dovedit în general ***ineficiente.***

2. Ce tipuri de intervenţii s-a demonstrat că atenuează agre-

Programele de intervenţie cognitivă pot întrerupe secvenţa care pregăteşte terenul pentru agresivitate. Trainingul legat de atribuiri, de exemplu, implică învăţarea copiilor să recunoască semnele intenţiilor pe care le are altă persoană (cum ar fi expresiile faciale), să încurajeze atribuirile neostile atunci când acţiunile celuilalt erau ambigue (de exemplu, „Probabil câ a făcut-o din greşeală”) şi să genereze răspunsuri neagresive la comportamentul celuilalt. Copiii care au primit un astfel de training au avut cele mai mici scoruri pe scala agresivităţii.

3. Ce antrenament s-a dovedit a fi de ajutor pentru părinţii copiilor agresivi?

Este bine stabilit faptul că metodele părinţilor de a-şi creşte copiii au legătură cu agresivitatea acestora din urmă. O abordare de succes faţă de gestionarea acestei surse de agresivitate este folosirea ***tehnicilor de instruire a părinţilor.*** Inspirându-se din principiile modificării comportamentului, profesioniştii din domeniul dezvoltării copilului i-au învăţat pe părinţi modalităţi mai eficiente de a interacţiona cu copiii lor. Părinţii învaţă să reducă folosirea remarcilor negative, cum ar fi ameninţările şi ordinele, şi să le substituie cu afirmaţii pozitive şi aprobarea verbală a comportamentelor prosociale manifestate de copii. De asemenea, ei sunt învăţaţi să aplice pedepse nonfizice atunci când este nevoie de disciplinare.

4. Care sunt cele trei tipuri de antrenament cognitiv ce au fost utilizate în cazul copiilor agresivi?

O abordare de tip antrenament cognitiv este a-i învăţa pe copii ***tehnici de rezolvare a problemelor.*** Copiii învaţă sâ genereze şi să examineze diferite strategii de confruntare a problemei şi apoi urmează un plan sistematic de a-i face faţă. Programele menite să crească ***empatia*** copiilor au reuşit într-o oarecare măsură să atenueze conflictele şi

Capitolul 15

Relaţiile dintre copii

SOCIABILITATEA COPIILOR

Obiectivul de învăţare 15.1. Urmărirea dezvoltării sociabilităţii şi a relaţiilor de prietenie Tipurile de joacă

• *Determinanţii prieteniei* • *Comportamentul cu prietenii* • *Intimitatea* • *Efectele prieteniei* **ACCEPTAREA DE CĂTRE ALŢI COPII**

Obiectivul de învăţare 15.2. Analiza statutului sociometric şi a consecinţelor sale asupra dezvoltării copiilor Statutul în cadrul grupului

• *Statutul în cadrul grupului şi abilităţile de rezolvare a problemelor* • *Stabilitatea statutului în cadrul grupului*

Cercetare şi sociatate: *Hărţuirea şi victimizarea la şcoală* Aplicaţii: *Creşterea competenţei copiilor timizi în relaţiile cu alţi copii* Relaţiile dintre copii din perspectivă culturală

CONTEXTELE SOCIALE ALE RELAŢIILOR DINTRE COPII

Obiectivul de învăţare 15.3. Analiza contextelor sociale ale relaţiilor dintre copii şi adolescenţi

• *Conformismul faţă de alţi copii* Legăturile familie-prieteni

• *Fraţii şi prietenii* • *Părinţii şi prietenii* Relaţiile dintre copii ca sursă de rezilienţă

Discuţii: *Discuţii cu un profesionist din domeniul sănătăţii mentale*

La 3 ani, când Kaylie a intrat la grădiniţă, mama sa, Jennifer, a fost surprinsă de dinamica relaţiilor între copiii de vârsta fetiţei ei. Bailey era o „matcă", după coada Lasă ţinându-se cu loialitate două fetiţe, care, împreună, îşi afirmau dominaţia infor-mându-le pe celelalte fete din grupă: „Nu o să te invit la ziua mea". Un alt grup de fete, cu care s-a împrietenit Kaylie, reprezentau majoritatea. În acest grup, Kaylie îi plăcea cel mai mult să se joace cu alte trei fete, dar, chiar şi între ele, prieteniile erau afirmate şi disputate şi reafirmate aproape în mod regulat. O fetiţă părea că se află în afara multora dintre interacţiunile copiilor, privind, oscilând şi încercând să fie recunoscută; cu toate acestea, rareori era inclusă în joacă. Dintre băieţi, unul părea deosebit de tentat să rezolve problemele prin lovituri şi înjurii. Kaylie l-a descris drept „răutăcios", iar lui Jennifer i-a fost clar că educatoarele îşi pierdeau o grămadă de timp cu obrazniciile lui, precum şi învăţându-i pe ceilalţi copii cum trebuie să răspundă la provocările sale. Jennifer era bucuroasă că fiica sa părea că face parte din grupul majoritar împreună cu câteva fete prietenoase, dar îşi punea întrebări. La vârsta de 3 ani copiii jucau roluri sociale care aveau să se perpetueze şi pe parcursul celorlalţi ani de grădiniţă? Cum au apărut astfel de roluri şi ce însemnau ele pe termen lung pentru copiii care le jucau?

Pentru majoritatea copiilor, interacţiunea cu cei de vârsta lor este o activitate import... cu cei... contex... şi o i... dezvoltarea sociabilităţii şi a prieteniilor dintre copii, precum şi cercetările ce ...ile ce ...le pe ...gătură ...ea ce ...pii.

Soci...

Obiectiv...
Urmăriţi... relaţiilor...



Copiii manifestă interes unii faţă de alţii de la o vârstă foarte mică. În ce mod interesul pe care aceşti copii îl manifestă unul faţă de altul se va modifica şi va evolua pe măsură ce ei cresc? (@ by

... mari, ... pania ... beluşi ... ulţii i- ... desea bebelu... te pe măsură ce tot mai multe mame intră în câmpul muncii (NICHD Early Child Care Research Network, 1997). O singură mamă poate avea grijă la ea acasă de trei-patru bebeluşi sau într-o încăpere de la un centru de zi se pot aduna vreo cinci-şase.

Teme de ...
Este experienţa cu cei de aceeaşi vârstă necesară pentru dezvoltare? Ar putea un copil crescut doar în compania adulţilor să se dezvolte normal? De ce sau de ce nu?

Interesul faţă de alţi copii apare destul de devreme. Copiii de doar 6 luni se uită la alţi

Relaţiile cu cei de aceeaşi vârstă se modifică în diverse feluri pe măsură ce copiii se dezvoltă (Brownell şi Brown, 1992 ; Eckerman şi Peterman, 2001). Lui LaShawn îi place să urmărească primele interacţiuni ale lui Kiaree cu vărul său de aceeaşi vârstă. Aceste interacţiuni au început înainte de vârsta de 1 an cu comportamente simple şi discrete, cum ar fi o atingere sau un zâmbet. Cam pe la 1 an, Kiaree şi vărul său au început să îşi coordoneze aceste comportamente în combinaţii mai complexe - de exemplu, o atingere în combinaţie cu un zâmbet, poate urmat de o vocalizare. Mai mult, actele sociale unidirecţionale devin din ce în ce mai reciproce între cei doi pe măsură ce interacţiunile lor se transformă în schimburi sociale mai veritabile. De asemenea, copiii tind tot mai mult să-şi imite reciproc comportamentul şi să le facă plăcere această activitate (Howes, 1992). Reacţiile lor emoţionale pozitive unul faţă de celălalt devin mai marcate pe măsură ce începe să fie clar că le place compania celuilalt, întâmpinându-se adesea cu gângurituri de încântare şi îmbrăţişări. Din nefericire, şi reacţiile negative devin mai evidente, mai ales în cadrul disputelor pentru jucării. Cu toate acestea,

Când Kiaree ajunge la vârsta preşcolară, lumea ei socială se lărgeşte, tovarăşii de joacă devenind mai mulţi şi mai variaţi (Howes, 1983, 1987). LaShawn observă că lumea ei socială devine şi mai diferenţiată - cu alte cuvinte, Kiaree este capabilă să manifeste comportamente diferite faţă de diverşi oameni şi să construiască relaţii oarecum diferite cu diverşi copii

complexe pe măsură ce formele simbolice de joacă (de exemplu, capacitatea de a avea conversaţii şi de a se angaja în jocuri „de-a” ceva) încep să predomine în defavoarea formelor fizice de joacă. De asemenea, Kiaree devine mai capabilă să utilizeze eficient cuvintele ca să se joace cu jucăria dorită mai mult timp, spunând : „Te joci tu cu ea şi după aceea e rândul meu”, în loc să o înşface pur şi simplu sau să-l îmbrâncească pe celălalt copil. în acelaşi timp, începe să se priceapă mai bine să îşi adapteze comunicarea la diferitele nevoi ale diverselor persoane care o ascultă (Garvey, 1986 ; Shatz şi Gelman, 1973), pe măsură ce apare prima situaţie de rezolvare a problemelor în colaborare (Brownell şi Carriger, 1990; Holmes-Lonergan, 2003).

Tipurile de joacă

Multe dintre cercetările vizând relaţiile dintre copii la vârsta preşcolară s-au axat pe joaca lor. O abordare frecventă faţă de categorizarea jocurilor este prezentată în tabelul 15.1. După cum se poate vedea, categoriile variază în ceea ce priveşte complexitatea cognitivă a jocurilor - de la exerciţii motorii simple ale jocurilor funcţionale la complexităţile de tip „oferă şi primeşte” ale jocurilor cu reguli. Cum era de aşteptat, copiii de vârste diferite tind să se implice în diverse tipuri de joacă. Joaca

Tabelul 15.1. *Clasificarea tipurilor de joacă în funcţie de nivelul cognitiv*

Tipul	Descrierea	Exemple
Funcţional	Mişcări musculare repetitive, simple, realizate cu sau fară	Scuturarea unei sunători; ţopăituri
Constructiv	Manipularea unor obiecte cu intenţia de a crea ceva	Construirea unui turnuleţ din cuburi; decuparea şi lipirea
Simulare	Utilizarea unui obiect sau a unei persoane pentru a simboliza ceva inexistent	Simularea că un buştean este o barcă; jocurile cu prietenii „de-a mama şi de-a tata”
Jocuri cu reguli	Jucarea unor jocuri în conformitate cu anumite reguli şi limite asupra cărora se cade de	Şotronul; jocul de dame

Sursa: pe baza informaţiilor din S. Smilansky (1968), *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children,* Wiley, New York

Categoria *jocuri de simulare* sau *jocuri sociodramatice* a prezentat un interes deosebit pentru cercetătorii dezvoltării preşcolarilor. După cum am văzut în capitolul 7, studiile au demonstrat că atât frecvenţa, cât şi complexitatea jocurilor sociodramatice cresc la vârsta preşcolară (Garvey, 1990). De exemplu, Zachary,

^Trimiteri la alte capitole

în capitolul 7 aţi aflat despre unele dintre dezvoltările cognitive care stau la baza schimbărilor legate de joaca prin simulare la vârsta preşcolară. Aici aflaţi mai multe despre dezvoltarea diferitelor tipuri de jocuri bazate pe simulare

camioa... 4 ani, foloseşt... maşinu... putea transpo... secvent... amenii urcă în ... Bruuun... uiască drumur... elabora...

O alt... entată în tabel... Aici, ac... nivelul cognitiv... jocurilo... ejoacă se dezv... în ordi... el mai mult să... un com... i au o tendinţ... să joac... în jocul paralel doi sau mai mulţi copii se



Jocul paralel este o imagine obişnuită în rândul copiilor mici. Aceştia trei se joacă cu jucării fiind aproape unul de altul din punct de vedere fizic, dar nu elaborează teme de joacă împreună. în ce moduri credeţi că joaca

Tabelul 15.2. *Clasificarea tipurilor de joacă în funcţie de nivelul social*

Tipul	Descrierea
Observativ	Urmărirea altora în timp ce se joacă, fără a participa
Solitar	Joaca de unul singur şi independent, fără vreo încercare de apropiere faţă de alţi copii
Paralel	Joacă alături de alţi copii şi cu materiale similare, dar fără a exista o interacţiune sau o cooperare reală
Asociativ	Joaca împreună cu alţi copii în cadrul unei activităţi comune, însă fără diviziunea muncii ori subordonarea faţă de un scop al
Cooperativ	Joaca în cadrul unui grup care este organizat cu scopul de a realiza o activitate sau de a atinge un obiectiv, implicând coordonarea comportamentului fiecărui membru în parte pentru

Sursa: pe baza informaţiilor din M.B. Parten (1932), „Social participation among preschool children", *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 27,

Ceea ce se schimbă odată cu vârsta este maturitatea cognitivă a jocului. Joaca nonsocială a copiilor de 1-2 ani constă mai ales în diferite tipuri de jocuri funcţionale (vezi tabelul 15.1). Copiii mai mari tind mai mult să îşi includă chiar şi joaca nonsocială într-un context constructiv sau dramatic (Rubin, Watson şi Jambor, 1978). Din cauza acestui efect combinat al factorilor cognitivi şi sociali, scalele moderne de evaluare a jocurilor includ în mod caracteristic atât dimensiuni cognitive, cât şi sociale (Howes, Unger şi Seidner, 1989; Rubin, 1989).

Pe măsură ce copiii se dezvoltă, joaca lor continuă să evolueze de-a lungul etapelor prezentate în tabelele 15.1 şi 15.2. Pe la 8-9 ani, copiii sunt deja participanţi entuziaşti la jocuri cu reguli, după cum va confirma orice vizită pe terenul şcolii sau la magazinul de jucării (Eifermann, 1971). De asemenea, în copilăria medie, joaca tinde mai mult să intre în cea mai avansată dintre categoriile prezentate în tabelul 15.2 - jocul cooperativ.

Aceste schimbări atât la nivel cognitiv, cât şi în organizarea socială a jocului se asociază la rândul lor cu factori mai generali care ţin de dezvoltarea copilului. Este clar că experienţa mai mare cu cei de aceeaşi vârstă joacă un rol, pe măsură ce petrec tot mai mult timp cu o varietate

Categoriile enumerate în tabelul 15.2 au fost dezvoltate cu mai mult de 70 de ani în urmă (Parten, 1932). Deşi cercetările recente confirmă că astăzi copiii manifestă aceleaşi patternuri generale de joacă, studiile sugerează şi anumite calificări şi complexităţi în imaginea dezvoltării (Howes şi Tonyan, 1999; Rubin, Bukowski şi Parker, 1998). în primul rând, nu toţi copiii progresează în ordinea prezentată în tabel. Un copil ar putea trece direct de la un comportament solitar la jocul cooperativ, de exemplu, fără să intervină faza jocului paralel (Smith, 1978). De asemenea, primele categorii de jocuri nu dispar neapărat pe măsură ce copiii cresc. Jocurile

cognitiv au o contribuţie. în special dezvoltarea abilităţilor de a privi din perspectiva altuia în copilăria medie poate sta la baza atât a uşurinţei nou-descoperite în jocurile cu reguli, cât şi a capacităţii generale de a interacţiona în mod cooperant.

Teme de gândire şi de discuţie Daţi câteva exemple de jocuri pe care le-aţi jucat în copilărie şi care reflectă nivelurile social şi cognitiv ale jocului.

Prietenia

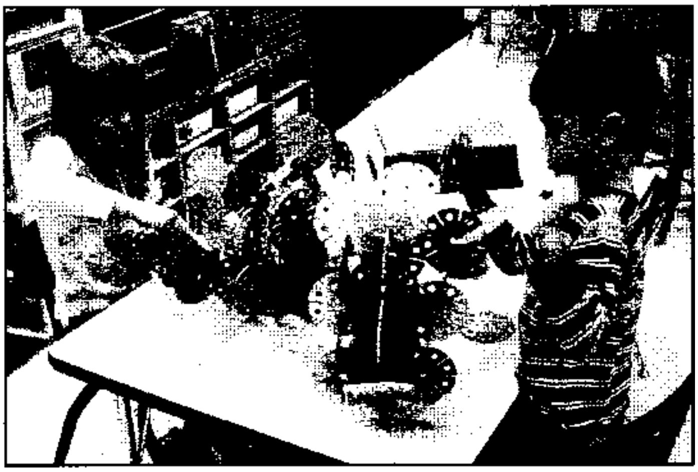
Conform definiţiei din dicţionar, în engleză cuvântul *peer* înseamnă „egal". Oricum, este clar că unii (ca să preluăm ideea lui George Orwell din *Ferma animalelor*) sunt mai egali decât alţii. Cea mai strânsă şi mai semnificativă relaţie între egali este prietenia. Ce înţeleg copiii prin cuvântul *prieten* ? Cum se formează prieteniile şi cum influenţează ele dezvoltarea copiilor ?

Să ne gândim la următoarea întrebare : „Ce este un prieten? ".

„Un prieten este o persoană care îţi place. Te joci cu ea."

„Prietenii nu fură şi nu se poartă ca nişte snobi, nu se ceartă şi sunt mereu de acord. Dacă te porţi frumos cu ei, şi ei se poartă frumos cu tine."

„O persoană care te ajută să faci tot felul de lucruri. Când ai nevoie de ceva, ei îţi aduc. Şi tu faci la fel pentru ei."



Aceşti copii îşi coordonează activităţile pentru a realiza un scop comun. Ce nivel social al jocului este ilustrat

Nu este nevoie de prea multă înţelegere psihologică pentru a ghici că aceste răspunsuri au fost date de respondenţi de diferite vârste - sau pentru a pricepe care este definiţia oferită de cercetătorii profesionişti. Primele patru răspunsuri (preluate din studiile lui Rubin, 1980, şi Youniss

şi 13 ani. Ultimul (preluat din Howes, 1987, p. 253) este tipic pentru modul cum definesc psihologii prietenia. Când psihologii spun că prietenia este „o relaţie diadică afectivă stabilă marcată de preferinţă, reciprocitate şi sentimente pozitive împărtăşite” înseamnă că prietenia este o legătură emoţională între doi oameni ce rezistă în timp şi este marcată de dorinţa de a petrece timp împreună, de a oferi şi a primi, precum şi de emoţii pozitive împărtăşite.

Prietenie
Relaţie de durată între doi indivizi, caracterizată de loialitate, intimitate şi afecţiune reciprocă.

în ciuda diversităţii lor, diferitele definiţii au unele elemente în comun. Toate sunt de acord că un prieten are ceva special care nu se aplică la persoanele de aceeaşi vârstă în general. Toate afirmă sau implică ideea că prietenia nu este o relaţie oarecare, ci una de afecţiune - prietenii se plac unul pe altul. Şi toate afirmă că prietenia este un proces reciproc, bidirecţional. Unui copil poate să îi placă de altul, dar aceasta nu este suficient ca să îi fie prieten. Pentru ca prietenia să existe, afecţiunea trebuie să fie reciprocă.

Teme de gândire şi de discuţie
Cum definiţi prietenia? Ce factori au determinat alegerea prietenilor dumneavoastră? Prin ce vă asemănaţi cu prietenii dumneavoastră?

Aşa cum arată exemplele, prezenţa acestor elemente comune nu elimină posibilitatea ca modul cum gândesc copiii despre prietenie să se schimbe odată cu vârsta. La un nivel general, o descriere a schimbărilor care au loc ar trebui să pară cunoscută, cum asemenea schimbări au loc în paralel cu progrese mai generale ale modului în care gândesc copiii despre lume (Hartup şi Abecassis, 2002 ; Rawlins, 1992). Modul în care gândesc copiii mici despre prietenie tinde să se axeze pe atribute externe concrete - un prieten e cineva cu care e amuzant să te joci şi care împarte cu tine lucruri. Copiii mai mari sunt mai capabili să pătrundă în profunzime, pentru a lua în considerare aspecte mai abstracte ale prieteniei, cum ar fi afecţiunea faţă de altă persoană. Pentru copiii mici, prietenia este

Acest pattern este evident încă de la vârsta preşcolară (Rubin *et al.*, 1994) şi în cele din urmă se extinde şi la diferite contexte în care se găsesc copiii. În rândul copiilor mai mari, prietenii tind să aibă orientări similare în ceea ce priveşte şcoala. Ei arată corelaţii, de exemplu, în ceea ce priveşte aspiraţiile şcolare şi scorurile obţinute la testele de evaluare (Ide *et al.*, 1981). Ei tind să semene şi în ceea ce Thomas Berndt (1988) numeşte „orientarea lor către cultura copiilor” sau ceea ce le place să facă în afara şcolii (muzică, sport, jocuri şi aşa mai departe). Ei tind să semene în ceea ce priveşte patternurille comportamentale generale şi personalitatea – de exemplu, tendinţa de a fi timid sau agresiv (Kupersmidt, DeRosier şi Patterson, 1995 ; Poulin *et al.*, 1997). O dimensiune importantă a similarităţii la mulţi adolescenţi este identitatea etnică şi rasială sau gradul în care adolescentul se identifică cu cultura şi valori… (Hamm, 2000).

De… bilită, funda… tru că au in… erinţe asem… Pentru … această întreb… ngitudina… nurile simila… rmăr… de s… că în acest… (Eps… artup, 1996)… se împriete… ârziu seam… iniţial decât… mprietenes… simi… devăr un d… alegeri… cu tim… sunt priete… semene … şi p… ază o asem… re.

Pr… se… Un… at de John … (1983) … ţional de detaliată. Partic… la cercetarea lu… erau copii cu vârste cuprinse între 3 şi 9 … dintre care nici un… cunoştea pe ceilalţi la începutul studiu… au fost formate aleat… perechi de copii de aceeaşi vârstă, iar apoi fiecare se întâlnea de trei ori acasă la unul dintre copii ca să se joace, pe o perioadă de patru săptămâni. Problema era dacă aceşti copii aveau să se împrietenească şi, în caz afirmativ, ce procese duceau la formarea prieteniei.

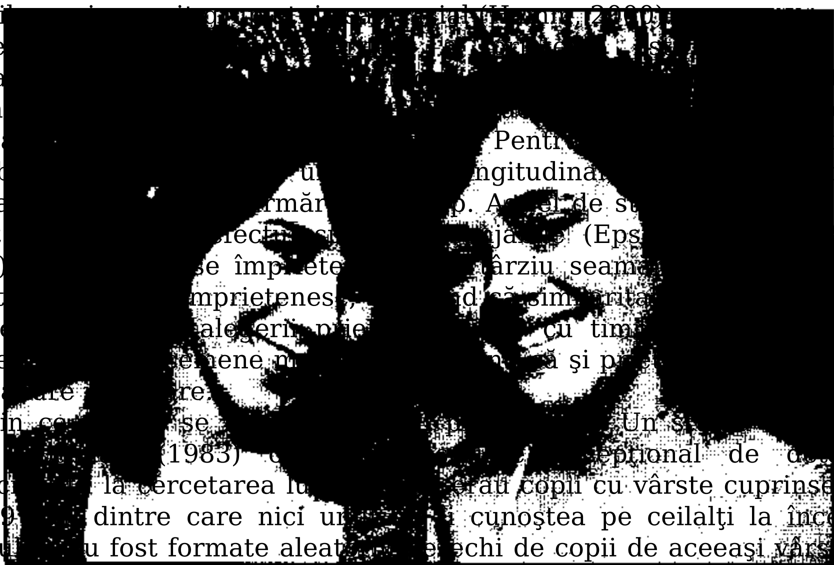
Gottman a descoperit că, într-adevăr, unii dintre copii s-au împrietenit, dar alţii nu. Ce aspecte ale interacţiunii s-au dovedit a fi importante în diferenţierea celor două grupuri? Copiii care s-au împrietenit au reuşit într-o măsură mai mare să stabilească o *activitate comună* – să facă acelaşi gen de lucruri. Cei care au devenit prieteni au demonstrat o mai mare *claritate a comunicării* decât cei ce nu s-au împrietenit. Cei care s-au împrietenit erau mai pricepuţi la *soluţionarea conflictelor* – o abilitate importantă, deoarece conflictul apare frecvent în interacţiunile copiilor mici. Iar cei care au devenit prieteni tindeau mai mult să se implice în *autodezvăluiri* ori să dezvăluie informaţii personale despre sine.

Elemente ale formării unei prietenii

şcoală (Epstein, 1989). Chiar şi atunci când nu sunt constrânşi de adulţi, majoritatea copiilor tind totuşi să îşi aleagă prieteni care sunt cam de vârsta lor (Berndt, 1988). Şi similaritatea de gen este importantă. După cum am văzut în capitolul 13, preferinţa pentru prieteni de acelaşi sex apare la vârsta

Trimiteri la alte capitole

În capitolul 13 aţi aflat despre preferinţa pentru prieteniile cu persoane de acelaşi sex, care este adesea evidentă în copilărie. Aici aflaţi mai multe despre factorii care influenţează dezvoltarea prieteniilor.



Cea mai importantă relaţie dintre egali este cea de prietenie.
Ce aspecte ale prieteniei sunt evidente la aceşti copii?

Deşi variabilele vârstă şi gen sunt importante, ele nu explică în totalitate alegerea prietenilor. Ce pare important pe lângă asemănarea generală cu un egal este similaritatea specifică a comportamentelor şi intereselor celor doi… Ana … nu a fost bucuroasă că mai multe dintre prietenele sale din şcoala primară erau colege cu ea, dar tot avea emoţii privind legarea unor noi prietenii în mediul mai complex şi mai larg din punct de vedere social. La ora de cor, primul său curs opţional, a descoperit că una dintre celelalte soprane îi place să cânte acelaşi gen de muzică pe care şi ea îl preferă. Au început să vorbească despre lecţiile de canto şi de pian pe care le făcuseră amândouă când erau mai mici şi au descoperit repede că le plăcea să meargă şi la

PSIHOLOGIA COPILULUI 705

(Gross și Lytton, 1988)... oară că ei să nu fi de acord fără să amenințe relația (Hartup *et al.*, 1993).

Diferența importantă dintre prieteni și neprieteni nu constă în probabilitatea conflictului, ci în modul de a face față acestuia (Laursen, Finkelstein și Betts, 2001). Deși prieteniile continuă să aibă conflicte, acestea tind să fie mai puțin aprinse între prieteni decât între neprieteni. Prietenii folosesc moduri „mai blânde" de gestionare a conflictelor. Cu alte cuvinte, este mai probabil ca ei să încerce să discute cu cealaltă persoană și mai puțin probabil să se implice la nesfârșit în dezacorduri (Hartup, 1992a). De asemenea, e probabil ca ei să soluționeze conflictul într-un mod echitabil, satisfăcător pentru amândoi. Și este mai probabil să uite și să ierte, iar după conflict, să se joace în continuare împreună. Astfel, capacitatea de a soluționa conflicte în mod satisfăcător joacă un rol atât în formarea, cât și în menținerea unei prietenii. Capacitatea de a depăși conflictele și de a rămâne apropiați poate fi considerată o definiție a prieteniei.

Comportamentul cu prietenii. Faptul că oamenii se comportă altfel cu prietenii decât cu neprietenii aproape că pare să facă parte din definiția prieteniei. Dar prin ce se deosebește, mai exact, comportamentul ca funcție a prieteniei? Copiii petrec mai mult timp cu prietenii...

Trimitere... În capitolul 14 ați aflat despre dezvoltarea comportamentului prosocial. Aici aflați ce legătură este între comportamentul prosocial și prietenie.

Intimitatea. Ideea că intimitatea este esențială în prietenie este ... prieteni ... gânduri și sentimente. De obicei abia la sfârșitul copilăriei și în adolescență apare accentul pe intimitate în descrierile ... despre prietenie.

... *Afirmațiile copiilor* despre prietenie oferă o sursă de dovezi. Dacă o fată ... pare să nu prea existe motive de a pune la îndoială ... afirmații din această categorie, dar ele au fost prezente la aproximativ 40% dintre participanții de clasa a VI-a (Berndt, 1986a).

Copiii care sunt prieteni sau care sunt pe cale să devină prieteni tind ... (Gottman, 1983). ... la vârsta preșcolară, ... (Jones, 1985) ... (Berndt și Perry, 1990) ... (Buhrmester, 1990; Hartup, 1993) ... (Matsumoto *et al.*, 1986) ... (Cohen și Jones, 1992) ... (Buhrmester, 1996; Furman, 1982) ... Buhrmester, 2002) ... prieteni. Într-o serie de studii, niște copii din clasele primare chiar au împărțit mai puțin cu prietenii decât cu cunoștințele (Berndt, 1986). Conform lui Berndt, elementul critic poate fi prezența concurenței

Efectele prieteniei. Prietenia poate avea un număr de efecte pozitive asupra modurilor în care interacționează copiii - de exemplu, creșterea

copilului. După cum am menţionat în capitolul 12, nu toţi copiii au sentimente pozitive despre diferite aspecte ale vieţii lor (abilităţile academice, îndemânarea fizică şi aşa mai departe). Succesele sau eşecurile pe care le repurtează un copil într-un anumit domeniu afectează respectul de sine. De exemplu, aşa cum ne-am aştepta, copiii care se descurcă bine la învăţătură tind să aibă o părere mai bună despre competenţa lor şcolară decât cei ce sunt mai slabi la învăţătură.

c>Trimiteri la alte capitole

In capitolul 12 aţi aflat despre relaţiile pe care cercetătorii le-au descoperit între prietenie, adaptarea şcolară şi stima de sine. Aici aflaţi mai multe despre efectele pozitive ale prieteniei în viaţa copiilor.

Succesul copiilor în legarea unor prietenii şi acceptarea în grupuri de egali afectează şi stima de sine. în majoritatea studiilor (dar nu în toate), copiii cu prietenii relativ satisfăcătoare au scoruri pozitive la *Self-Perception Profile* (descris în capitolul 12), spre deosebire de cei ce nu au astfel de relaţii de prietenie (Bemdt, 2002; Bemdt şi Keefe, 1995 ; Keefe şi Berndt, 1996). După cum ne-am putea aştepta, cele mai mari diferenţe tind să fie pe subscala acceptării sociale, dar efectele nu se limitează la perceperea relaţiilor cu ceilalţi copii. Şi respectul de sine global - cel mai general index de autoevaluare - tinde să fie mai mare la copiii care au prietenii satisfăcătoare. De asemenea, prieteniile oferă sprijin social, definit drept resursele pe care le oferă alţi oameni în perioade nesigure sau stresante. Avem cu toţii nevoie de un astfel de sprijin din când în când, chiar dacă ajutorul nu ia decât simpla formă a cuiva care „se află alături de noi” într-o perioadă dificilă. Cercetările efectuate pe adulţi arată că succesul în obţinerea sprijinului este un determinant important al

Sprijin social

Resurse (atât tangibile, cât şi intangibile) oferite de alţi oameni în perioade nesigure şi stresante.

văzut, pun accent pe calităţi precum intimitatea şi încrederea atunci când se gândesc la prietenie şi la modul cum se comportă cu prietenii. Nu este deci deloc surprinzător că dezvoltarea aduce cu sine o tendinţă mai mare de a apela la prieteni la nevoie.

. . Obiectivul de învăţare 15.1: *urmărirea dezvoltării*

V **eriticap-va cunoştinţele...** *sociabilităţii şi a relaţiilor de prietenie ale copiilor.*

1. Cum apare sociabilitatea timpurie la bebeluşi şi la copiii mici ?
2. Ce tipuri de joacă folosesc cercetătorii pentru a studia dezvoltarea

Acceptarea de către alţi copii

Obiectivul de învăţare 15.2
Analizaţi statutul sociometric şi consecinţele sale asupra dezvoltării copiilor.

Pentru unii copii, viaţa în cadrul grupului de egali este mult mai plăcută şi mai satisfăcătoare decât pentru alţii. Copiii îşi formează păreri - uneori pozitive, alteori negative - despre mulţi dintre cei de vârsta lor, fiind la rândul lor evaluaţi de alţii din grup. Ce factori determină dacă unor copii în general le place sau le displace de altul ?

Tehnici sociometrice
Proceduri de măsurare a statutului social al copiilor pe baza evaluărilor făcute de cei de vârsta lor. Tehnicile sociometrice pot implica evaluări ale gradului de simpatie, numirea unor copii simpatizaţi sau antipatizaţi sau judecăţi bazate pe alegerea forţată între perechi de copii.

Pentru a determina cum se descurcă un copil în grupul celor de vârsta sa, cea mai comună abordare este să li se pună întrebări copiilor. Teoretic, ceilalţi copii ar trebui să aprecieze cel mai bine poziţia altuia în cadrul grupului. Evaluările poziţiei sociale făcute de ceilalţi copii sunt numite tehnici sociometrice (Asher şiHymel, 1981; Cillessen şi Bukowski, 2000).

Teme de gândire şi de discuţie Ce ar putea arăta un studiu sociometric al relaţiilor dumneavoastră cu persoanele de aceeaşi vârstă? în ce mod acceptarea de către ceilalţi v-a influenţat respectul de sine în copilărie?

Cercetătorii au utilizat o varietate de abordări sociometrice. Când se aplică *tehnica numirii*, copilului i se cere să numească un anumit număr de copii populari - de exemplu, „Spune-mi numele a trei copii din clasă care îţi

lor drept populari tind să fie evaluaţi la fel şi de profesori (Green *et al.*, 1980). Scorurile sociometrice corelează şi cu observarea directă a interacţiunilor sociale ale copiilor (Bukowski şi Hoza, 1989). Evaluările sociometrice făcute de copii chiar şi la vârsta preşcolară arată corelaţii cu măsurările externe (Denham şi McKinley, 1993 ; Wu *et al.*, 2001).

lor. în studiile sociometrice, asemenea obiectul multor alegeri

Statutul în cadrul grupului

Copiii *populari* sunt simpatizaţi de cei de vârsta copii primesc evaluări favorabile şi constituie puţinora negative (sau chiar al nici uneia). Copiii populari-prosociali au un nivel înalt de compe-tenţă socială şi, în general, au rezultate bune şi la învăţătură. Ei sunt simpatizaţi de ceilalţi copii pentru capacităţile lor de a soluţiona conflicte în mod paşnic şi de a interacţiona cu cei de vârsta lor în moduri cooperante, deşi categorice. De asemenea, copiii populari tind să fie prietenoşi, vizibili din punct de vedere social, deschisi în

Copii populari-prosociali
Aceşti copii au un nivel înalt de compe-tenţă socială şi, în general, au rezultate bune şi la învăţătură. Sunt simpatizaţi de alţi copii pentru capacităţile lor de a soluţiona conflicte în mod paşnic şi de a interacţiona cu cei de vârsta lor în moduri bazate pe cooperare, dar categorice.



Copiii afişează diferenţe individuale din punctul de vedere al statutului în cadrul grupului încă de la o vârstă mică. Ce calităţi afişează

Copii respinşi
Copii care primesc puţine nominalizări pozitive şi multe negative în cadrul evaluărilor sociometrice realizate de cei de vârsta lor. Astfel de copii par să fie antipatizaţi de grupul lor de egali.

Copii respinşi-agresivi
Aceşti copii au scoruri înalte pe scala agresivităţii. Ei manifestă adesea un comportament antisocial care nu este adecvat situaţiei respective şi care tulbură activităţile ce se desfăşoară în grup.

Copii respinşi-retraşi
Aceşti copii consideră adesea că interacţiunile sociale provoacă foarte multă anxietate. încercările lor de a intra în grupuri noi sau de a-şi face prieteni tind să fie stângace şi adesea se soldează cu eşec. Sunt expuşi riscului de a fi abuzaţi de către alţi copii.

Copiii *medii* din punct de vedere socio-metric nu primesc scoruri sau un număr de numiri ce sunt extreme în nici un sens, pozitiv sau negativ. Copiii respinşi primesc puţine nominalizări pozitive din partea celor de vârsta lor şi multe negative. Un copil respins pare să fie antipatizat în mod activ. Există două tipuri de copii respinşi. Primul şi cel mai comun grup este format din copiii respinşi-agresivi. Cei de vârsta lor afirmă - iar observaţiile comportamentale confirmă - că mulţi copii respinşi au scoruri înalte pe scala agresivităţii. Aceasta îi face să fie respinşi de grupul de egali, dar şi faptul că sunt respinşi accentuează ulterior agresivitatea (Dodge *et al.*, 2003). Copiii respinşi-agresivi manifestă adesea un comportament antisocial care nu este potrivit în situaţia în care se află şi care tulbură activităţile în desfăşurare ale grupului. La băieţi, această agresivitate tinde să ia forma agresivităţii fizice şi verbale deschise, pe când la fete este mai probabil ca ea să fie relaţională.

Copil neglijat
Un copil care primeşte puţine nominalizări de orice tip, pozitive sau negative, în cadrul evaluărilor sociometrice realizate de cei de vârsta lor. Astfel de copii par să fie ignoraţi de grup.

Un al doilea grup, mai mic, este format din copiii respinşi-retraşi. Aceşti copii consideră adesea că interacţiunile sociale provoacă foarte multă anxietate. încercările lor de a intra în grupuri noi sau de a-şi face prieteni tind să fie stângace şi adesea se finalizează cu

sunt evaluaţi în alt moment, aceşti copii se pot încadra în medie din punctul de vedere al statutului lor sociometric.

În sfârşit, copilul controversat, aşa cum sugerează şi denumirea, primeşte o evaluare mixtă din partea grupului de egali, câştigând atât nominalizări pozitive, cât şi negative. Conform statutului lor sociometric intermediar, copiii controversaţi manifestă de obicei un amestec de comportamente sociale pozitive şi negative (Newcomb, Bukowski şi Pattee, 1993). Ca şi copiii respinşi, cei controversaţi tind să obţină scoruri mari la evaluările agresivităţii. Dar, ca şi copiii populari, ei tind să aibă scoruri mari şi la evaluările sociabilităţii. La fel ca statutul copiilor neglijaţi, statutul de copil controversat este adesea temporar.

Statutul în cadrul grupului şi abilităţile de rezolvare a problemelor sociale

Unii cercetători au examinat relaţia dintre abilităţile de rezolvare a problemelor sociale sau abilităţile necesare pentru a soluţiona dileme sociale şi acceptarea de către ceilalţi copii (Rubin şi Krasnor, 1986 ; Rubin şi Rose-Krasnor, 1992).

Studiile sugerează că rezolvarea problemelor şi alte abilităţi cognitive contribuie la variaţiile acceptării de către ceilalţi copii. Atât copiii respinşi, cât şi cei neglijaţi manifestă deficite ale tipurilor de abilităţi de rezolvare a problemelor sociale ilustrate în tabelul 15.3 (Rubin şi Krasnor, 1986; Rubin şi Rose-Krasnor, 1992).

Caseta 15-1. *Hărţuirea şi victimizarea la şcoală*

Conform sondajelor, 40-80% dintre elevi au neplăceri din partea altor copii, inclusiv umiliri, batjocuri, ameninţări şi ostracizare socială la şcoală (Bosworth, Espelage şi Simon, 1999; Hoover, Oliver şi Hazler, 1992; Juvonen şi Graham, 2001).

În cazul celor mai mulţi elevi, aceste experienţe negative sunt relativ rare şi nu au nici un impact serios asupra adaptării pe termen lung. Totuşi, în cazul altora, victimizarea este frecventă şi de durată. Un studiu recent estimează că aproximativ 10% dintre elevi sunt necăjiţi şi hărţuiţi de alţii cel puţin de două-trei ori pe lună. Un număr mare sunt hărţuiţi de câteva ori pe săptămână, iar multe dintre aceste victime sunt chinuite de alţi copii ani întregi (Sohlberg şi Olweus, 2003).

Deloc surprinzător, aceşti copii sunt expuşi unui grad mare de risc în ceea ce priveşte diferite probleme, printre care singurătatea, depresia, anxietatea, stima de sine scăzută, respingerea de către ceilalţi copii, problemele la învăţătură sau chiar, în anumite circumstanţe, izbucniri de violenţă la şcoală, aşa cum s-a întâmplat la Columbine sau Virginia Tech (Ladd şi Ladd, 2001).

În ultimii ani, cercetătorii au făcut multe eforturi pentru a înţelege fenomenele hărţuirii şi victimizării de către alţi copii. Unul dintre lucrurile pe care le-am aflat este că hărţuirea este în mare măsură un fenomen de grup. Studiile arată că şi ceilalţi membri ai grupului sunt prezenţi în majoritatea episoadelor de hărţuire (Atlas şi Pepler, 1998; Hawkins, Pepler şi Craig, 2001; Olweus, 2001).

În ciuda prezenţei lor, elevii intervin rar ca să oprească atacurile asupra colegilor lor:

Lidem , şi-'m pr-. 'pus &-j ! **/■„! U**

. câte o poreclă în fiecare zi - de exemplu. „Oaie" sau „Casca" - bineînţeles. luându-i în râs părul. Tuturor li se părea foarte amuzant. Uneori

să pună capăt hărţuirilor, ei intervin doar în 10-20% dintre cazuri (Atlas şi Pepler, 1998; Hawkins *et al.,* **2001; Salmivall, 2001).**

Un motiv pentru care copiii aleg sâ nu intervină este câ ei cred că victimele îşi atrag hărţuirea:

Copiii pot provoca atacuri asupra lor lăudându-se, trăncănind, răspândind zvonuri sau manifestând alt comportament neplăcut (Graham şi Juvonen, 1998a; Olweus. 2001). În astfel de cazuri, copiii (şi adesea şi adulţii) pot avea impresia că victima îşi „merită" tratamentul dur. Desigur, chiar şi copiii care se comportă urât au dreptul să se simtă în siguranţă la şcoală.

Merită notat şi faptul câ victimele provocatoare (sau „certăreţii-victime") constituie doar o minoritate dintre copiii de care se iau ceilalţi. Cercetările arată că majoritatea victimelor (80%) nu îi provoacă în mod activ pe alţii, ci mai degrabă i se par percepute drept slabe şi vulnerabile (Olweus. 2001). Se poate considera totuşi că până şi aceste victime atrag atacurile prin faptul că par slabe şi nu se apără (Graham şi Juvonen, 1988a).

Mai ales băieţii tind sâ nu sară în ajutorul altora care arată câ se tem (Terwogt, 2002).

Elevii nu pun capăt hărţuirii şi pentru că se tem; că grupul se va întoarce împotriva lor dacă o fac. Aşa cum a observat un băiat de clasa a V-a: „Este cu adevărat riscant sâ încerci să te bagi pentru cineva, pentru că ai putea fi respins din grup sau ceva de genul ăsta. Unii o fac şi nu se întâmplă nimic pentru că sunt atât de sus, încât alţii ascultă de ei. Dar majoritatea s-ar trezi pur şi simplu în aceeaşi oală. Şi toţi am fost în situaţia asta, aşa că ştim cum este" (Adler şi Adler, 1998, pp. 67-68).

Pe măsură ce am înţeles mai multe despre hăr-

Copil controversat
Un copil care primeşte multe nominalizări atât pozitive, cât şi negative în cadrul evaluărilor sociometrice realizate de cei de vârsta lor

Abilităţi de rezolvare a problemelor sociale
Abilităţi cognitive necesare pentru a soluţiona dileme sociale.

Teme de gândire şi de discuţie **Aţi fost vreodată victima sau agresorul în copilărie? Care era statutul dumneavoastră sociometric în cadrul grupului? Cum au reacţionat ceilalţi copii atunci când aţi fost hărţuit sau**

Caseta 15.2. ***Creşterea competenţei copiilor timizi în relaţiile cu alţi copii***

Copiii timizi/retraşi interacţionează rar cu cei de vârsta lor, tind să se retragă din conflictele sociale, să fie sfioşi şi rezervaţi şi vorbesc mai puţin decât copiii care nu sunt timizi (Evans, 2001; Younger, Schneider, Wadeson, Guirguis şi Bergeron, 2000). Copiii timizi manifestă o astfel de inhibiţie Tn situaţii sociale nefamiliare, în prezenţa altor copii şi în clasă. Interesant este faptul că, Tn atmosfera mai familiară de acasă, sunt adesea mai puţin inhibaţi cu părinţii şi cu alte rude (Evans, 2001).

Una dintre cele mai evidente caracteristici ale copiilor timizi/retraşi este tendinţa lor de a vorbi mult mai puţin decât alţii. Conform lui Mary Ann Evans (2001) de la University of Guelph, copiii foarte timizi vorbesc rar în clasă. Le trebuie mai mult timp ca să facă primele remarci în clasă, iar afirmaţiile lor sunt de obicei semnificativ mai scurte decât cele ale colegilor. Astfel de copii timizi preferă adesea să nu răspundă la întrebări Tn clasă şi, când sunt puşi de profesori să răspundă, de multe ori nu o fac. Conform lui Evans, o asemenea neparticipare verbală în clasă îl poate determina pe profesor să creadă că un copil timid este mai puţin capabil. Reticenţa de a comunica" a copiilor timizi este evidentă nu doar pentru profesorii lor, ci şi pentru colegi. Alastair Younger de la University of Ottawa a întrebat 227 de copii din clasele I, a III-a, a V-a şi a VII-a cum îşi dădeau seama că un coleg este timid. Majoritatea elevilor din toate clasele au răspuns că un copil timid „nu prea vorbeşte" (Younger, Schneider şi Pelley. 1993; Younger of a/., 2000).

Copiii timizi/retraşi sunt conştienţi de timiditatea lor şi au o părere negativă despre ei în anumite domenii. Conform lui Shelley Hymel de la Uni- versity of British Columbia. Erik Woody de la University of Waterloo şi Anne Bowker de la Carleton University (1993), copiii timizi/retraşi din clasele primare au o părere negativă despre ei în ceea ce priveşte aspectele sociale şi sportive şi, într-o anumită măsură, în termeni de aspect fizic. Deloc surprinzător, copiii timizi/retraşi declară că sunt singuri. Totuşi, conform lui Shelley Hymel şi colaboratorilor săi, copiilor timizi nu le lipsesc cu totul abilităţile sociale pozitive. Deşi abilităţile sociale precum leadershipul şi simţul umorului sunt mai puţin dezvoltate decât la copiii mai extroverţiţi, ei le sunt egali din punctul de vedere al altor abilităţi sociale, ca, de exemplu, disponibilitatea de cooperare, comportamentul şi relaţiile cu adulţii. Cu toate acestea, copiii timizi/retraşi tind să se perceapă drept mai puţin competenţi din punct de vedere social decât alţii. Aşa cum

de la interacţiunile sociale şi deci să se com- porte în moduri care pot evoca experienţe nega- tive din partea celor de vârsta lor. Copiii timizi/retraşi tind să îşi subevalueze abili- tăţile sociale şi să se considere antipatizaţi de grup. Dar oare ceilalţi au într-adevăr o părere negativă despre ei? Aşa cum am discutat în acest capitol, conform anumitor cercetători, copiii timizi/retraşi nu sunt antipatizaţi de cei de vârsta lor, ci mai degrabă au statusul sociometric de> „neglijaţi" - nici simpatizaţi, nici antipatizaţi. Alţii susţin că astfel de copii tind să se numere printre cei din categoria „respinşi", deşi poate din motive diferite decât copiii agresivi. Care dintre aceste variante este adevărată?

Alastair Younger a sugerat că părerea copiilor despre cei timizi/retraşi poate depinde de vârstă. Younger a declarat că, în primele clase elemen- tare. copiii nu acordă prea multă atenţie compor- tamentului colegilor lor timizi/retraşi (Younger, Gentile şi Burgess. 1993). Deşi mulţi sunt con-ştienţi de prezenţa colegilor timizi, chiar şi în clasa I (Younger, Schneider şi Pelly, 1993), com-portamentul copiilor timizi nu este privit negativ (Younger, Gentile şi Burgess, 1993). Totuşi, cu cât sunt mai mari, copiii nu doar acordă mai multă atenţie comportamentului celor timizi, ci au şi o părere negativă despre ei. Astfel, aceleaşi comporta- mente care au făcut să fie „neglijaţi" la o vârstă mai mică îi poate face pe unii copii timizi/retraşi (deşi Tn nici un caz pe toţi) să fie „respinşi" în ultimele clase elementare. Aşa cum sugerează Lynne Alden de la University of British Columbia, timiditatea poate interfera cu dezvoltarea relaţiilor dintre copii, iar experienţele negative cu cei de aceeaşi vârstă pot contribui la exacerbarea lipsei de încredere în sine şi a anxietăţii sociale, deja existente la copilul timid, într-adevăr, Michel Boivin de la Laval University şi

ajute pe cei care sunt hărţuiţi şi că ei ar trebui să Ti includă Tn activităţile lor pe colegii care sunt uşor lăsaţi pe dinafară; un ultim obiectiv este de a le oferi victimelor susţinere şi protecţie.

Aceste patru obiective sunt traduse Tn acţiuni specifice. Profesorilor şi părinţilor li se oferă informaţii privind ceea ce se ştie în general despre cauzele şi consecinţele hărţuirii şi victimizării, precum şi informaţii specifice mediului lor şcolar, culese din răspunsurile elevilor la chestionare (anonime) despre hărţuirea ia şcoala lor. Informaţiile din ches- tionare ajută personalul şcolii să crească supravegherea în momentele şi locurile în care hărţuirile au loc cel mai des (de exemplu, în pauze).

De asemenea, se implementează anumite etape şi la clasă. Fiecare clasă stabileşte şi aplică reguli clare împotriva hărţuirii, iar profesorii ţin în mod constant şedinţe cu elevii pentru a discuta despre hărţuire. Atunci când elevii încalcă regulile clasei şi îi hărţuiesc pe alţii, profesorii intervin rapid şi serios. Ei discută despre incident cu cei care au provocat, cu victimele şi cu părinţii lor. În sfârşit, profesorii lucrează direct cu victimele şi cu părinţii lor. Profesorii le ajută pe victime să înveţe cum să se afirme în clasă şi cum să răspundă eficient la tachinări şi la ameninţări. De asemenea, îi ajută pe părinţii victimelor să găsească modalităţi de a îmbunătăţi relaţiile sociale necesare pentru a menţine prieteniile pe care le au. Profesorii le susţin şi pe victime obţinând ajutorul unor copii neutri sau bine adaptaţi pentru a ameliora situaţiile dificile ale victimelor în diferite moduri.

Olweus raportează un declin de 50-70% al hărţuirii Tn şcolile norvegiene care au implementat intervenţia, Tn timp ce şcolile din grupul de control înregistrează o creştere (1997,2001). Prima evaluare sistematică din Statele Unite (Limber, 2004) a fost realizată la mijlocul anilor '90, implicând 18 şcoli gimnaziale din South Carolina. După un an de implementare, cercetătorii au observat: o diminuare semnificativă şi marcată a afir- maţiilor făcute de băieţi şi de fete că i-au hărţuit pe alţii;

o diminuare semnificativă şi marcată a afirmaţiilor băieţilor că au fost hărţuiţi şi a celor privind izolarea socială.

O evaluare a programului lui Olweus în 12 şcoli elementare din zona Philadelphiei (Black, 2003)1 a dezvăluit că în şcolile care au implementat programul cu o fidelitate cel puţin moderată: se înregistra o reducere semnificativă a hărţuirii şi victimizării autodeclarate; se înregistra o diminuare semnificativă a hărţuirilor observate de adulţi (la cantină şi pe terenul de joacă).

Sursa: **http://www.clemson.edu/olweus/evidence** ■

S-au încercat diverse abordări ale intervenţiei (Ladd, Buhs şi Troop, 2002; Ramsey, 1991; Schneider, Rubin şi Ledingham, 1985). Unele se bazează pe teoria învăţării sociale. De pildă, puterea exemplului a fost folosită în încercarea de a dezvolta abilităţile sociale şi acceptarea socială (Schunk, 1987). S-a studiat şi modelarea comportamentelor sociale dezirabile cu ajutorul consolidării (O'Connor, 1972). Alte abordări îşi au originea în teoria dezvoltării cognitive, în această categorie intră încercările de a îmbunătăţi relaţiile cu ceilalţi copii dezvoltând abilităţile de asumare a unui alt punct de vedere (Chandler, 1973) şi a celor de rezolvare a problemelor sociale (Pepler, King şi Byrd, 1991; Urbain şi Kendell, 1980). Iar alte programe sunt mai eclectice, incluzând mai multe tehnici diferite, într-un efort de a promova abilităţile sociale necesare (Mize şi Ladd, 1990).

O abordare numită intervenţie

Intervenţie mediată de alţi copii Formă de intervenţie pentru copiii cu probleme sociometrice în care reacţiile grupului de egali sunt utilizate pentru a determina comportamente sociale mai eficiente din partea copiilor vizaţi.

şi greaţă. Astfel, timiditatea, mai ales când este însoţită de respingerea de către ceilalţi copii, poate avea potenţialul de a genera nefericire şi suferinţă emoţională pe măsură ce copiii cresc. Copiij timizi/retraşi pot fi ajutaţi Tn diverse moduri. In clasă, profesorii pot lua mai multe măsuri pentru a încuraja cu blândeţe participarea copiilor timizi. Interviurile luate mai multor profesori de către Mary Ann Evans (2001) sugerează valoarea menţinerii unei clase liniştite şi organizate. De asemenea, profesorii declară că ajută dacă petrec timp doar cu copilul timid după orele de curs, antrenându-l într-o discuţie despre familie şi despre interesele sale, ceea ce duce la dezvoltarea încrederii şi a unei relaţii. De asemenea, profesorii pot consolida cu blândeţe participarea copiilor la discuţiile din clasă, fără să atragă atenţia asupra lor, prin încurajare şi atenţie răbdătoare. Din punctul de vedere al celorlalţi copii, cei timizi şi retraşi pot adesea să aibă de câştigat de pe urma intervenţiilor de dezvoltare a abilităţilor sociale. Astfel de intervenţii pot avea cel mai mare succes atunci când sunt realizate în cadrul unui grup de copii cu probleme similare. Helen Bienert şi Barry Schneider (1995) de la University of Ottawa declară că oferirea unor exemple de abilităţi sociale cum ar fi modul de a-i aborda pe alţii, de a iniţia activităţi, de a începe o conversaţie şi de a răspunde pe parcursul ei poate fi o intervenţie eficientă (vezi şi Sweeney şi Rapee, 2001). S-a descoperit că sunt eficiente şi intervenţiile care includ formarea unor perechi dintr-un copil timid/retras şi unul care nu este timid.

Şi părinţii pot fi de ajutor. Aşa cum a menţionat Evans (2001), mulţi copii timizi/retraşi sunt mai puţin inhibaţi acasă (vezi şi Zimbardo, 1981). Poate fi benefică încurajarea copiilor să invite un prieten acasă pentru a-şi petrece timpul împreună în acest context mai puţin ameninţător (Zimbardo, 1981). Deşi adesea părinţii copiilor timizi vor să Ti ferească de situaţiile stresante, Kim Burgess şi Ken Rubin arată că acest tip de control şi protecţie excesive poate de fapt să contribuie la menţinerea sau exacerbarea anxietăţii copilului (Burgess, Rubin, Cheah şi Nelson, 2001). Lynne Alden (2001) sugerează că încurajarea cu blândeţe a unui copil timid „să se implice" în viaţă îl poate ajuta sâ înveţe cum să facă faţă anxietăţii sociale, în cartea lor *The Shy Child,* Philip Zimbardo şi Shirley Radi (1999) oferă exemple valoroase ale unei astfel de încurajări care Ti poate ajuta pe copii să îşi dezvolte încrederea Tn interacţiunile sociale, inclusiv exersarea contactului vizual, dezvoltarea simţului umorului, a abilităţilor dc ascultare şi aşa mai departe. De asemenea, copiii timizi trebuie ajutaţi să se concentreze asupra domeniilor lor de competenţă şi de interes, indiferent dacă este vorba despre şcoală, hobby-uri sau alte activităţi, pentru a-i ajuta să considere că sunt persoane cu puncte tari Tn diferite domenii, mai degrabă decât să Tşi perceapă doar slăbiciunile la nivelul interacţiunii sociale (Zimbardo şi Radi, 1999). lor pot fi găsite pe foarte utilul site www.shykids.com.

şi există puţine informaţii despre impactul pe termen lung al unor astfel de programe. Cu toate acestea, copiii respinşi, care ar putea fi cei mai expuşi riscului de a avea probleme mai târziu, pot fi ajutaţi de intervenţie să îşi îmbunătăţească statutul social (Asher, 1985).

O tehnică ce s-a dovedit a fi deosebit de eficientă în cazul copiilor respinşi este dezvoltarea abilităţilor academice (Coie şi Krehbiel, 1984) . Aparent, îmbunătăţirea rezultatelor la învăţătură ale copilului respins are un impact pozitiv asupra conceptului său de sine şi asupra

Teme de gândire şi de discuţie

Dumneavoastră sau un membru al familiei aţi fost timid ori retras în copilărie? în ce mod această caracteristică v-a afectat dezvoltarea? Ce tipuri de reacţii v-au ajutat cel mai mult?

sensuri similară cu ceea ce s-a descoperit în cadrul eşantioanelor nord-americane, dar diferă sub alte aspecte. în eşantioanele nord-americane, unul dintre cei mai puternici şi mai coerenţi predictori ai respingerii de către ceilalţi copii este agresivitatea. Această descoperire se extinde la mai multe culturi. Legături similare între agresivitate şi respingere au fost demonstrate acum şi în China (Chen, Rubin şi Li, 1995), Italia (Attili, Vermigli şi Schneider, 1997), Olanda (Cillessen ***et al.***, 1992) şi Costa Rica (Kupersmidt şi Trejos, 1987). Aceste rezultate confirmă că lovirea altor copii nu este o modalitate eficientă de a câştiga prieteni sau aprobarea grupului, indiferent de contextul cultural specific în care se dezvoltă copilul.

Alte descoperiri ale studiilor pe eşantioane nord-americane nu pot fi generalizate şi la alte culturi. Copiii americani care sunt timizi şi rezervaţi în interacţiunile cu cei de vârsta lor se confruntă cu riscul de a fi neglijaţi de grup. în China, nu există totuşi nici o asociere între un pattern comportamental rezervat şi neglijare. Dimpotrivă, copiii chinezi care sunt tăcuţi şi nonasertivi tind să aibă o popularitate peste medie. De asemenea, ei sunt evaluaţi de profesorii lor drept deosebit de capabili şi deţin un număr disproporţionat de poziţii de conducere în cadrul şcolii (Chen, 2002 ; Chen, Rubin şi Sun, 1992).

De ce un pattern comportamental similar ar putea duce la rezultate atât de diferite în diverse culturi? Cel mai probabil răspuns vizează valorile şi expectanţele culturale. în China, un stil reţinut şi precaut de interacţiune interpersonală este considerat un semn de competenţă şi de maturitate (Ho, 1986). Aşadar, adulţii încurajează acest pattern comportamental la copii, iar aceştia din urmă ajung să îl valorizeze şi să îl

T „ , Obiectivul de învăţare 15.2: ***analiza statutului socio-***

r ermcaţl-va cunoştinţele... *a* ***consecinţelor sale asupra dezvoltării copiilor.***

1. Care sunt categoriile de statut sociometric în cadrul grupului, identificate de cercetători ?
2. Ce efecte pe termen lung are respingerea de către ceilalţi copii asupra dezvoltării?
3. Ce sunt abilităţile de rezolvare a problemelor sociale şi ce legătură

Contextele sociale ale relaţiilor dintre copii

Obiectivul de învăţare 15.3
Analizaţi contextele sociale ale relaţiilor dintre copii şi adolescenţi.

Relaţiile dintre copii constituie un aspect important al vieţii lor. Totuşi, relaţiile cu cei de aceeaşi vârstă nu se limitează la bucuriile şi provocările pe care le implică găsirea unor

grupurile de egali servesc drept context social pentru dezvoltare, precum şi unele dintre interconexiunile dintre contextele de grup şi relaţiile de familie.

O schimbare izbitoare pe parcursul dezvoltării în cadrul relaţiilor dintre copii este importanţa mai mare a grupurilor drept context pentru interacţiune. Pentru psihologi, termenul grup nu înseamnă doar simpla adunare a doi sau mai mulţi indivizi. Hartup (1983) sugerează următoarele criterii pentru a determina existenţa unui grup: „Interacţiunea socială are loc în mod regulat, sunt împărtăşite şi alte valori în afară de cele respectate în societate în general, fiecare membru are un sentiment de apartenenţă şi există o structură ce susţine atitudinile pe care membrii grupului ar trebui să le aibă unul faţă de altul” (p. 144).

Preşcolarii interacţionează uneori în moduri ce par să fie conforme acestei definiţii. Aceiaşi patru băieţi sau aceleaşi patru fete, de exemplu, se pot juca împreună la fel în fiecare zi, demonstrând roluri clare de tip lider-şi-adept în joaca lor, precum şi un sentiment limpede de tip „noi” *versus* „ei” în relaţiile cu cei din afara grupului lor. În clasele primare, statutul de membru în cadrul unor grupuri capătă o importanţă mai mare în viaţa majorităţii copiilor. Unele grupuri sunt formale, cu un input semnificativ din partea adulţilor, cum ar fi Girl Scouts, Boy Scouts, 4-H şi Little League. Alte grupuri sunt mai informale, create de copii şi conduse de ei, reflectând interesele mutuale ale membrilor.

La începutul adolescenţei, grupurile cel mai slab structurate din copilăria mijlocie se coalizează în *găşti*. Găştile sunt grupuri mici, de cinci-şapte prieteni care interacţionează frecvent şi ale căror interese şi patternuri comporta-mentale comune îi distinge atât de alţi

Grup
Adunare de indivizi care interacţionează în mod regulat într-o manieră structurată şi consecventă şi care împărtăşesc anumite valori şi un sentiment de apartenenţă la grup.

Găşti
Mici grupuri caracteristice în adolescenţă, constând de obicei în cinci-zece membri ale căror interese şi patternuri comportamentale comune îi diferenţiază de alţi copii.

Mulţimi
Grupuri mari şi slab organizate care servesc la structurarea identităţii sociale în ...

Teme de gândire şi de discuţie Prin ce etichete şi reputaţii se identificau mulţimile la liceul dumneavoastră? în ce mod apartenenţa la o mulţime v-a afectat dezvoltarea în adolescenţă?

aceeaşi părere, idei, gusturi etc., cu care socializează şi cu care se identifică frecvent în termeni de interese personale şi opţiuni legate de stilul de viaţă.

Conformismul faţă de alţi copii. Pentru mulţi adulţi, importanţa apartenenţei la un grup pentru elevul din clasele primare sau pentru adolescent creează posibilitatea deranjantă ca alţi copii să ajungă să conteze mai mult decât părinţii ca sursă de comportamente şi valori – cu alte cuvinte, ca dorinţa de a se conforma sau de „a se potrivi” în cadrul unui grup să îi determine pe copii să manifeste comportamente despre care au învăţat de la părinţi că sunt inadmisibile. Ce ştim despre influenţa celorlalţi copii şi în special despre influenţa relativă a acestora şi a părinţilor ?

Prietenii pot constitui o importantă sursă de valori, însă importanţa sa depinde de un număr de factori (Berndt, 1989a; Urberg, 1999). Influenţa celorlalţi copii variază în funcţie de vârstă, atingând un vârf, conform anumitor măsurători, la începutul adolescenţei şi diminuându-se după aceea (Berndt, 1979; Constanzo, 1970). Influenţa prietenilor variază şi de la copil la copil. Unii copii sunt mult mai susceptibili decât alţii de a suferi presiuni din partea altora în sensul conformismului (Berndt, 1996 ; Hartup, 1999). Iar influenţa celorlalţi copii, precum şi importanţa relativă a acestora şi a părinţilor variază de la un domeniu al vieţii la altul. În ceea ce priveşte, de exemplu, vestimentaţia, muzica şi alegerea prietenilor, ceilalţi copii sunt adesea mai importanţi decât părinţii, mai ales în adolescenţă, atunci când apartenenţa la un anumit grup este adesea exprimată prin conformism în aceste aspecte. În chestiuni precum planificarea şcolară şi aspiraţiile vocaţionale, părinţii au totuşi de obicei ultimul cuvânt (Berndt, Miller şi Park, 1989; Sebald, 1989; Steinberg, 2001).

Ceilalţi copii pot avea şi o influenţă negativă în aspecte problematice precum fumatul (Urberg, Degirmencioglu şi Pilgrim, 1997), consumul de băuturi alcoolice (Cleveland şi Wiebe, 2003), consumul de droguri (Dinges şi Oetting, 1993 ; Mounts şi Steinberg, 1995), hărţuirea (Espelage, Holt şi Henkel, 2003), delincvenţă (Jessor şi Jessor, 1977) şi violenţa găştilor (Lahey *et al.*, 1999). Cu toate acestea, copiilor le place să aparţină unui grup, cultivând adesea comportamente şi valori pozitive şi promovând un număr de abilităţi sociale ce rămân valoroase pe tot parcursul vieţii. Mai mult decât atât, anchetele arată că percepţia comună a diferenţei de valori dintre prieteni şi părinţi este exagerată în majoritatea aspectelor, prietenii şi părinţii au păreri mai degrabă similare decât diferite (Brown, 1990 ; Newman, 1982). Parţial, această similaritate rezultă din faptul că părinţii ajută la alegerea prietenilor cu care se asociază copilul (Collins *et al.*, 2000).

Legăturile familie-prieteni

Pentru majoritatea copiilor, familia şi grupul de prieteni sunt cele mai

Pe de altă parte, fraţii (cu excepţia gemenilor) nu au aceeaşi vârstă, iar contrastul mai mic/mai mare introduce o asimetrie fundamentală care nu se regăseşte neapărat şi în cazul prietenilor. Mai mult decât atât, fraţii, spre deosebire de prieteni, nu sunt împreună în urma alegerii lor şi nu pot opta să pună capăt relaţiei dacă aspectele negative încep să cântărească mai greu decât cele pozitive. După cum spunea un cercetător, „fraţii nu se aleg unul pe altul, adesea nu au încredere unul în altul sau nici măcar nu se plac şi între ei poate exista o concurenţă acerbă pentru a câştiga afecţiunea şi interesul părinţilor; sursele de conflict şi ostilitate în această relaţie tind să fie foarte diferite de cele care generează tensiuni într-o prietenie” (Dunn, 1992, p. 7).

Teme de gândire şi de discuţie Cum aţi compara şi cum aţi contrasta relaţiile pe care le-aţi avut cu fraţii şi cele cu prietenii pe parcursul dezvoltării?

Fraţii şi prietenii. Această analiză sugerează că ar trebui să ne aşteptăm atât la asemănări, cât şi la deosebiri între relaţiile copiilor cu fraţii şi cele cu prietenii. Fraţii pot să joace aceleaşi roluri şi să satisfacă aceleaşi nevoi ca şi cele care sunt importante între prieteni - ca tovarăşi de joacă sau sociali, de exemplu, ca surse de afecţiune sau confidenţi pentru discuţii intime (Buhrmester, 1992). Un aspect negativ este că fraţii, ca şi prietenii, pot fi uneori şi ţintele ostilităţii şi ale conflictelor. Mai ales la copiii mai mici, conflictele dintre fraţi reprezintă o experienţă deprimant de familiară pentru mulţi părinţi (Dunn, 1993). Unele conflicte sunt inevitabile în orice relaţie intimă şi durabilă, iar fraţii, ca şi prietenii, nu fac excepţie de la această regulă.

Pe lângă aceste asemănări generale între relaţiile cu fraţii şi cele cu prietenii, există şi diferenţe. Unele decurg din diferenţele de vârstă dintre fraţi şi din rolurile contrastante jucate de copilul mai mic şi de cel mai mare. Schimburile verbale dintre fraţi, mai ales la începutul dezvoltării, tind să fie mai puţin simetrice şi egalitare decât cele dintre prieteni, atât din cauza contrastului mai mic/mai mare, cât şi din pricina naturii mai degrabă forţate decât alese a relaţiei dintre fraţi. Acest factor contribuie şi la diferenţele din domeniul conflictului. Deşi în ambele tipuri de relaţii

pozitive în cooperarea cu fraţii şi cea cu alţi copii (Stocker şi Mantz-Simmons, 1993); între agresivitatea faţă de fraţi şi cea faţă de alţi copii (Vandell *et al.*, 1990) şi între calitatea generală a relaţiilor cu fraţii şi cea a relaţiilor cu alţi copii (Seginer, 1998). Alte studii au demonstrat corelaţii negative. De exemplu, copiii care au relaţii relativ ostile cu fraţii dezvoltă uneori prietenii deosebit de strânse (Stocker şi Dunn, 1990). În mod similar, copiii care nu sunt populari pot avea un nivel înalt de afecţiune faţă de fraţii lor (East şi Rook, 1992). Ceea ce pare să se întâmple în aceste cazuri este un tip de compensare: atunci când o componentă a lumii sociale a copiilor este nesatisfăcătoare, ei pot să încerce mai mult să obţină plăcere şi sprijin din partea altor componente.

^Trimiteri la alte capitole

În capitolul 11 aţi aflat despre legătura dintre calitatea ataşamentului şi relaţiile de mai târziu cu alţi copii. Aici aflaţi mai multe despre impactul relaţiilor de ataşament la vârste mici asupra calităţii prieteniilor pe care le dezvoltă copiii.

Părinţii şi prietenii. Cum contribuie relaţiile cu părinţii şi cu alţi copii la reuşita şcolară a copiilor? Această întrebare are legătură cu un aspect al mezosistemului (Bronfenbrenner, 1979) - relaţia dintre două microsisteme: viaţa cu părinţii şi viaţa în grupul de prieteni. În primul rând, ce fac părinţii care îi ajută sau îi împiedică pe copii să aibă succes în relaţiile cu cei de vârsta lor? Multe studii arată că părinţii fac o varietate de lucruri care pot fi importante (Kems, Contreras şi Neal-Barnett, 2000; Parke şi Ladd, 1992; Parke *et al.*, 2002).

Contribuţia părinţilor la relaţiile dintre copii poate începe foarte devreme, încă înainte ca majoritatea copiilor să înceapă să interacţioneze cu cei de vârsta lor. După cum am văzut în capitolul 11, copiii diferă din punctul de vedere al securităţii ataşamentului faţă de părinţi, iar aceste diferenţe, la rândul lor, sunt legate de sensibilitatea şi receptivitatea practicilor de îngrijire. De asemenea, un ataşament securizant în primele luni de viaţă

cadrul interacţiunilor cu cei de vârsta lor. S-a arătat, de exemplu, că exprimarea de către părinţi a unor emoţii pozitive în timpul jocului are legătură cu exprimarea de către copii a unor emoţii pozitive în relaţiile cu cei de vârsta lor, care se asociază cu acceptarea în cadrul grupului (Isley *et al.*, 1999). În acelaşi fel, folosirea de către mamă a unor argumente care îi cere copilului să privească din punctul de vedere al celuilalt are legătură cu succesul ulterior al copiilor în soluţionarea conflictelor cu cei de vârsta lor (Herrera şi Dunn, 1997).

De asemenea, părinţii îşi pot asuma un rol direct în promovarea şi menţinerea contactelor copiilor lor cu cei de vârsta lor. Gary Ladd (1992) a identificat patru moduri în care părinţii pot influenţa frecvenţa şi natura interacţiunilor dintre copii:

1. ca ***designeri*** ai mediului copilului, părinţii fac alegeri ce afectează disponibilitatea prietenilor lor şi contextele (de exemplu, un cartier fără riscuri *versus* unul periculos) în care au loc interacţiunile copiilor;
2. ca ***mediatori***, părinţii aranjează contactele copiilor cu cei de vârsta lor şi le reglementează alegerea partenerilor de joacă;
3. ca ***supraveghetori***, părinţii monitorizează interacţiunile copiilor cu cei de vârsta lor şi le oferă îndrumare şi sprijin;
4. în calitate de ***consultanţi***, părinţii oferă sfaturi mai generale şi sprijin emoţional referitor la relaţiile cu ceilalţi copii, mai ales ca răspuns la întrebările şi preocupările copilului.

Cercetările arată că există variaţii în ceea ce priveşte frecvenţa şi abilitatea cu care îndeplinesc aceste patru roluri şi că aceste variaţii în comportamentul părinţilor se asociază cu variaţiile relaţiilor dintre copii şi cei de vârsta lor (Ladd şi Pettit, 2002). S-a descoperit, de exemplu, că acceptarea de către ceilalţi copii la vârsta preşcolară are legătură cu măsura în care părinţii iniţiază şi ghidează oportunităţile de joacă pentru copiii lor (Ladd şi Hart, 1992). La copii, în special la cei mici şi la preşcolari, joaca se desfăşoară mai lin şi cu mai multă plăcere atunci când este prezent şi un părinte pentru a o facilita (Bhavnagri şi Parke, 1991). În plus, oportunităţile dejoacă sunt mai frecvente şi reţelele de prieteni mai vaste atunci când copiii cresc în cartiere ce nu prezintă riscuri, cu case apropiate una de alta, care facilitează interacţiunea cu cei de vârsta lor (Medrich *et al.*, 1982). S-a demonstrat că iniţierea de către părinţi a unor contacte ale copiilor cu alţii de vârsta lor corelează pozitiv cu acceptarea de către ceilalţi şi în Rusia şi China (Hart *et al.*, 1998). S-a descoperit că monitorizarea de către părinţi a interacţiunii cu alţi copii este benefică în Danemarca (Arnett şi Balle-Jensen, 1993), în Australia (Friedman *et al.*, 1991) şi în China (Chen *et al.*, 1998).

Ce strategii de creştere a copiilor cultivă sau nu abilităţile sociale necesare pentru a avea succes în relaţiile cu ceilalţi copii ? O corelaţie consistentă a statutului sociometric şi a abilităţilor sociale este căldura părintească (MacDonald, 1992). Copiii care provin din familii caracterizate de niveluri înalte de căldură, îngrijire şi exprimare a emoţiilor tind să se descurce bine în cadrul grupului de egali. În schimb,

Investigaţia a făcut parte dintr-un studiu longitudinal mai vast asupra socializării copiilor, cunoscut sub numele de Child Development Project (Pettit *et al.*, 2001). Mai mult de 550 de copii şi familiile lor din Tennessee şi Indiana au fost recrutaţi pentru studiu atunci când s-au înscris la grădiniţă. Familiile erau formate în principal din americani albi din clasa mijlocie. În vara dinaintea începerii grădiniţei, părinţii au fost intervievaţi şi au completat chestionare despre diverse aspecte. Pe baza răspunsurilor date de părinţi, fiecare familie a fost evaluată în funcţie de trei dimensiuni ale adversităţii familiale: dezavantajul ecologic, conflictele maritale violente şi disciplina dură.

Teme de gândire şi de discuţie În ce mod stilul de parenting şi strategiile de creştere a copiilor din familia dumneavoastră v-au afectat relaţiile cu prietenii în copilărie şi în adolescenţă?

Datele despre relaţiile copiilor cu cei de vârsta lor au fost culese în anii de grădiniţă şi în clasa I. Pentru a evalua relaţiile copiilor cu cei de vârsta lor, cercetătorii au folosit două dintre tehnicile sociometrice descrise mai sus. în timpul interviurilor individuale, copiilor li s-a arătat o listă cu copiii din clasă şi li s-a cerut să numească maximum trei colegi de care le plăcea şi trei pe care îi antipatizau. Evaluarea a oferit un index al măsurii în care fiecare copil era în general simpatizat de colegii săi, precum şi numărul de prieteni pe care îi avea.

Adaptarea copiilor se baza pe evaluările făcute de învăţători. În primăvara din clasa a II-a, învăţătorii au completat Child Behavior Checklist, o listă larg folosită de verificare a problemelor de comportament care include itemi precum „Se implică în multe bătăi” şi „Neascultător la şcoală”.

După cum era de aşteptat, cercetătorii au descoperit că indivizii expuşi la niveluri mai înalte de adversităţi familiale în copilăria mică manifestau mai multe comportamente problematice în clasa a II-a. Însă copiii crescuţi în condiţii vitrege, dar care aveau relaţii pozitive cu cei de vârsta lor aveau mult mai puţine probleme de comportament decât alţi copii crescuţi în familii comparabile. De asemenea, impactul pozitiv al prietenilor a fost confirmat în cazul tuturor celor trei tipuri de adversităţi familiale.

Rezultatele acestui studiu sugerează că relaţiile pozitive cu alţi copii pot servi ca factor de protecţie împotriva adversităţilor familiale. Aceste descoperiri ridică şi un număr de întrebări contrariante. O întrebare este în ce mod relaţiile cu alţi copii ar putea modera efectele mediilor familiale negative. Teoreticienii au propus un număr de explicaţii. O posibilitate este ca relaţiile pozitive cu prietenii să ofere un context în care copiii pot exersa anumite abilităţi pe care nu le-au deprins acasă (Price, 1996). De pildă, un copil ai cărui părinţi sunt prea stresaţi ca să îl ajute să înveţe cum să-şi gestioneze emoţiile poate învăţa aceasta în contextul interacţiunii cu cei de vârsta lui.

Copii rezilienţi Copii care se adaptează pozitiv în faţa unor adversităţi semnificative.

O altă posibilitate este ca relaţiile cu alţi copii să cultive dedicarea copilului faţă de şcoală şi relaţiile pozitive cu profesorii. O orientare pozitivă faţă de şcoală poate, la rândul ei, să diminueze tendinţa copilului către devianţă socială. O a treia posibilitate este ca alţi copii să îi servească drept formă de „intervenţie comportamentală”. Reacţiile negative ale acestora şi, eventual, ale părinţilor lor faţă de

Caseta 15.3. ***Discuţii cu un profesionist din domeniul sănătăţii mentale***

Beth Muller, în vârstă de 49 de ani. este instructor în cadrul Facultăţii de Psihiatri a University of Connecticut School of Mcdicinc. A crescut în nord-estul Statelor Unite, iar acum locuieşte în West Hartford împreună cu soţul şi fiica ei. Lucrează cu copii cu risc înalt din Connecticut, dintre care mulţi sunt trimişi de sistemul de justiţie juvenilă.

De când am obţinut diploma de infirmieră. în 1980, am jucat multe roluri în numeroase contexte diferite, dar toate în cadrul profesiunii de infirmieră.
Timp de şapte ani, am predat cursuri de maşter pentru infirmiere la Yale University, în urma cărora deveneau terapeuţi specializaţi în psihologia copilului şi adolescentului. In funcţia mea actuală, ajut la crearea unor programe care să servească nevoile de sănătate mentală ale copiilor săraci şi lipsiţi de mijloace din Connecticut, cu un accent special pe copiii din sistemul de justiţie juvenilă.
De asemenea, coordonez diferite servicii, inclusiv evaluări psihiatrice şi oferirea unei medicaţii psihiatrice. Misiunea noastră este să oferim îngrijire psihiatrică populaţiilor cu acces limitat. De exemplu, merg în cartierele sărace şi văd copii care sunt inclLşi în sistemul de justiţie juvenilă şi care nu se pot întoarce în comunitate în siguranţă fără să primească B sprijin din partea serviciilor de sănătate ■ j? mentală. Există o mare lipsă de pedopsi- hiatri în statul Connecticut, aşa încât autorizaţia mea actuală îmi permite să am un cabinet particular unde le fac copiilor şi adolescenţilor evaluări psihiatrice şi le prescriu medicaţie. Sunt asistent medical generalist *(Advanced Practice Registered Nurse - APRN),* după ce am urmat cursuri speciale după absolvirea maste- ratului care îmi permit să fac muncă de specialitate. De asemenea, îi instruiesc pe rezidenţii de la UConn, iar curând vom include studenţi de la Medicină şi de la Asistenţă socială într-un program multidisciplinar care este dezvoltat aici.
De asemenea, sunt doctorandă în dezvoltarea copilului, cu accent pe contextele culturale ale copiilor. Aplic în fiecare zi cunoştinţele sensibil la diferenţele culturale. De asemenea. îmi; place să îi învăţ pe studenţi importanţa cadrelor culturale, atât în evaluarea bolilor mentale, cât şi în oferirea unei îngrijiri competente.
In munca mea joc multe roluri. Predau, le ofer consultaţii copiilor cu tulburări mentale grave, prescriu medicamente, fac cercetare şi coordonez serviciile de îngrijire pe măsură ce identificăm copiii prin intermediul sistemului de stat. Sunt manager de caz pentru copii şi supraveghez îngrijirea lor, asigurându-mă că beneficiază de serviciile de care au nevoie şi că primesc nivelul de îngrijire adecvat. De asemenea, colaborăm cu multe agenţii de stat pentru a dezvolta aceste programe de tratament şi de intervenţie pentru copii şi familii foarte nevoiaşe. De exemplu, lucrez îndeaproape cu consilierii de reintegrare socială şi supraveghere. Creăm servicii care nu au mai existat până acum. Partea proastă este că nu putem ţine pasul. Una dintre sarcinile noastre este sâ îi instruim pe rezidenţi în serviciile publice de sănătate mentală şi psihiatrie comunitară, cu obiectivul central de a satisface nevoile tot mai mari de noi furnizori de servicii.
Am ales această profesie pentru că voiam să fac ceva care contează, sâ am ocazia ca tot ceea ce fac să schimbe lucrurile în fiecare zi. Muncesc pentru jsciitii ca acei copii cu nevoi speciale să fie menţinuţi fără riscuri în comunităţile lor. Astfel, copii care de obicei nu sunt îngrijiţi cum trebuie primesc acum o îngrijire excelentă. De exemplu, tratam un copil de 12 ani care fusese arestat pentru trafic de droguri şi pentru că avea la el o scândură de 2 * 4 pe care o folosea ca armă. în timp ce era intervievat repeta mereu: „Eu nu aş lua niciodată droguri''. în timpul interviului, am descoperit că nu se ştia cine este tatăl său, mama lui era la închisoare, iar prin vânzarea de droguri el întreţinea o familie de opt persoane - cinci fraţi mai mici, o bunică şi o mătuşă. Ce altceva ar fi putut face? Nu avea acces la o slujbă cu un salariu regulat care ar fi putut întreţine o familie. Ducea

Obiectivul de învăţare 15.3 : ***analiza contextelor % r sociale ale relaţiilor dintre copii şi adolescenţi.****eilhcaţi-vă cunoştinţele...**

1. Cum se dezvoltă grupurile de prieteni în copilărie şi în adolescenţă ?
2. Care este funcţia „mulţimilor” din liceu în cadrul dezvoltării sociale şi emoţionale a adolescenţilor ?
3. Care este relaţia dintre grupurile de egali şi conformism în copilărie şi adolescenţă ?
4. Ce conexiuni au descoperit cercetătorii între relaţiile cu alţi copii şi cele cu fraţii?
5. în ce moduri influenţează părinţii dezvoltarea relaţiilor dintre copii?

Caseta 15.4. ***Modelul contextual al relaţiilor dintre copii***

Copilul se naşte cu dimensiuni ale temperamentului care II predispun la un grad mai mare sau mai mic de sociabilitate.

Contextele familiei, cartierului şi şcolii

Părinţii pun bazele relaţiilor de ataşament securizant prin receptivitatea lor faţă de nevoile copilului.
Părinţii şi alţi adulţi care au grija do copii oferă exemple şi consolidare în ceea ce priveşte bunele abilităţi de rezolvare a problemelor sociale, precum şi relaţiile pozitive, calde.
Copiii au ocazia de a-şi exersa abilităţile sociale care se dezvoltă în cadrul grupului de egali în contextele familiei extinse, cartierului şi şcolii.
Copiii iau parte la reţelele sociale care sunt create şi structurate de părinţii lor.
Copiii îşi creează din ce în ce mai mult propriile reţele sociale pe măsură ce cresc suficient de mult ca să îşi aleagă activităţi şi tovarăşi pe care îi preferă.
Copiii se percep pe ei din punct de vedere social "ri relaţie cu un grup de egali şi adoptă un sentiment al identităţii conform cu feedbackul pe care îl primesc de la alţii.

Contextele cultural şi societal

Expectanţele cu privire la compor'.amorui'l social potrivit şi sancţiunile pentru încălcarea

Rezumatul capitolului 15

Obiectivul de învăţare 15.1
Urmărirea dezvoltării sociabilităţii şi a relaţiilor de prietenie ale copiilor

1. Cum apare sociabilitatea timpurie la bebeluşi şi îa copiii mici?

Copiii de doar *6 luni* sę uită la alţi bebeluşi, vocalizează, le zâmbesc şi îi ating. Aceste comportamente au fost caracterizate drept orientate către obiect, deoarece primele interacţiuni ale bebeluşilor sunt adesea orientate către vreo jucărie de care sunt interesaţi ambii copii. Cam pe la *1 an,* copiii încep să-şi coordoneze aceste comportamente în combinaţii mai complexe - de exemplu, o atingere în combinaţie cu un zâmbet, poate urmat de o vocalizare. Mai mult, actele sociale unidirecţionale devin din ce în ce mai reciproce între copiii mici pe măsură ce interacţiunile lor se transformă în schimburi sociale mai veritabile. Când copiii ajung la *vârsta preşcolară,* lumea lor socială se lărgeşte. Ei sunt capabili să manifeste comportamente diferite faţă de diverşi oameni şi să construiască relaţii oarecum diferite cu diverşi oameni şi să formeze diferite relaţii. Interacţiunile ei sociale devin mai complexe pe măsură ce formele simbolice de joacă încep să predomine în defavoarea formelor fizice.

2. Ce tipuri de joacă folosesc cercetătorii pentru a studia dezvoltarea jocului la copii?

Joaca *funcţională,* cum ar fi scuturarea unei sunători sau ţopăiturile, apare devreme şi predomină până la sfârşitul copilăriei mici. Jocurile cu reguli nu sunt frecvente la copiii care încă nu au intrat la grădiniţă. Joaca *constructivă* este manipularea unor obiecte cu intenţia de a crea ceva - de exemplu, construirea unui turnuleţ din cuburi sau decuparea şi lipirea unor imagini. Joaca de tip simulare ori *sociodramatică* a prezentat un interes deosebit pentru cercetătorii dezvoltării preşcolarilor. Studiile au demonstrat că atât frecvenţa, cât şi complexitatea jocurilor sociodramatice cresc la vârsta preşcolară.

3. Cum se compară nivelurile social şi cognitiv ale jocului?

Joaca nonsocială a copiilor de 1-2 ani constă mai ales în diferite tipuri de jocuri funcţionale. *Copiii mai mari* tind mai mult să îşi includă chiar şi joaca nonsocială într-un context constructiv sau dramatic. Din cauza acestui efect combinat al factorilor cognitivi şi sociali, scalele modeme de evaluare a jocurilor includ în mod caracteristic atât dimensiuni cognitive, cât şi sociale. Pe la 8-9 ani, copiii sunt deja participanţi entuziaşti la jocuri cu reguli. în copilăria medie, joaca tinde mai

4. Cum se dezvoltă înţelegerea prieteniei la copii?

să fie înfăptuite. Copiii mai mari tind mai mult să considere prietenia o relaţie durabilă care se menţine în timp chiar şi în ciuda unor conflicte ocazionale. Cu toate că şi copiii mici îşi dau seama că este important ca prietenii să se placă unul pe altul, calităţi precum

Obiectivul de învăţare 15.2 Analiza statutului sociometric şi a consecinţelor sale asupra dezvoltării copiilor

1. Care sunt categoriile de statut sociometric în cadrul grupului, identificate de cercetători?

Copiii *populari-prosociali* au un nivel înalt de competenţă socială şi se descurcă bine la învăţătură. Ei sunt simpatizaţi de ceilalţi copii pentru capacităţile lor de a soluţiona conflicte în mod paşnic şi de a interacţiona cu cei de vârsta lor în moduri cooperante, deşi categorice. Copiii populari-prosociali sunt capabili să iniţieze şi să menţină interacţiunea cu alţi copii. Ei le oferă sprijin altor copii, se arată sensibili la nevoile şi dorinţele altora şi comunică eficient. La copiii *respinşi-agresivi,* agresivitatea lor îi face să fie respinşi de grupul de egali, ceea ce accentuează ulterior agresivitatea. Copiii respinşi-agresivi manifestă adesea un comportament antisocial. în schimb, copiii *respinşi-retraşi* consideră adesea că interacţiunile sociale provoacă foarte multă anxietate. încercările lor de a intra în grupuri noi sau de a-şi face prieteni tind să fie stângace şi adesea se finalizează cu eşecuri. Aceşti copii se pot confrunta cu riscul de anxietate şi depresie continuă, iar stilul lor de interacţiune docil îi expune unui risc mai mare de abuz din partea altor copii. Copiii *neglijaţi* sunt adesea percepuţi de cei de vârsta lor drept timizi, deoarece sunt mai puţin vorbăreţi şi mai puţin activi din punct de vedere social. în sfârşit, copilul *controversat* primeşte o evaluare mixtă din partea grupului de egali, fiind văzut atât pozitiv, cât şi negativ. Ca şi copiii respinşi, cei controversaţi tind şi să fie mai agresivi, dar, ca şi copiii populari, tind şi să fie sociabili. Statutele sociometrice pot fi temporare.

2. Ce efecte pe termen lung are respingerea de către ceilalţi copii asupra dezvoltării?

3. Ce sunt abilităţile de rezolvare a problemelor sociale şi ce legătură este între ele şi statutul în cadrul grupului?

Statutul în cadrul grupului la vârste mici, indiferent dacă este agresiv sau retras, prezice continuarea respingerii. Categoria respingerii este deosebit de stabilă în timp, iar copiii respinşi sunt expuşi unui risc mai mare de a se confrunta mai târziu cu anumite probleme, inclusiv delincvenţa juvenilă, abandonul şcolar şi bolile mentale. Problemele în relaţiile cu ceilalţi copii nu constituie doar o sursă de anxietate şi nefericire în copilărie. Astfel de probleme îi expun pe copii unui risc peste medie de a suferi o serie de consecinţe negative mai târziu.

îmbunătăţirea rezultatelor la învăţătură ale copilului respins are un impact pozitiv asupra conceptului său de sine şi asupra comportamentului general în clasă, iar aceste schimbări, la rândul lor, afectează modul în care îl evaluează grupul de egali.

În ceea ce priveşte planificarea şcolară şi aspiraţiile vocaţionale, *părinţii* au totuşi de obicei ultimul cuvânt. Ceilalţi copii pot avea şi o influenţă negativă în aspecte problematice precum fumatul, consumul de băuturi alcoolice, consumul de droguri, hărţuirea, delincvenţă şi violenţa găştilor.

În ceea ce priveşte, de exemplu, vestimentaţia, muzica şi alegerea prietenilor, ceilalţi copii sunt adesea mai importanţi decât părinţii, mai ales în adolescenţă, atunci când apartenenţa la un anumit grup este adesea exprimată prin conformism în aceste aspecte.

4. Ce diferenţe culturale s-au descoperii în ceea ce priveşte acceptarea de către ceilalţi copii?

În eşantioanele nord-americane, un puternic predictor al respingerii de către ceilalţi copii este agresivitatea, iar această descoperire se extinde la mai multe culturi. Legături similare între *agresivitate* şi *respingere* au fost demonstrate acum şi în China, Olanda şi Costa Rica. Aceste rezultate confirmă că lovirea altor copii nu este o modalitate eficientă de a câştiga prieteni sau aprobarea grupului, indiferent de contextul cultural specific în care se dezvoltă copilul. Alte descoperiri ale studiilor pe eşantioane nord-americane nu pot fi generalizate şi la alte culturi. În China, de exemplu, copiii care sunt timizi şi rezervaţi în interacţiunile cu cei de vârsta lor nu se confruntă

4, Ce conexiuni au descoperit cercetătorii între relaţiile cu alţi copii şi cele cu fraţii?

Fraţii pot să joace *aceleaşi roluri* şi să satisfacă aceleaşi nevoi ca şi cele care sunt importante între prieteni: de exemplu, ca tovarăşi de joacă sau sociali, de exemplu, ca surse de afecţiune sau confidenţi pentru discuţii intime. Un aspect negativ este că fraţii, ca şi prietenii, pot fi uneori şi ţintele ostilităţii şi ale conflictelor. *Unele diferenţe* dintre relaţiile cu fraţii şi cele cu alţi copii decurg din diferenţele de vârstă dintre fraţi şi din rolurile contrastante jucate de copilul mai mic şi de cel mai mare. Schimburile verbale dintre fraţi tind să fie mai puţin simetrice şi egalitare decât cele dintre prieteni. Deşi în ambele tipuri de relaţii apar conflicte, ele tind sâ fie mai frecvente între fraţi decât între prieteni. Copiii tind mai puţin să se înţeleagă cu fraţii decât cu prietenii şi să încerce să gândească din perspectiva fratelui şi manifestă o tendinţă mai accentuată de a judeca negativ transgresiunile percepute atunci când cel care le-a comis este un frate.

Obiectivul de învăţare 15.3 Analiza contextelor sociale ale relaţiilor dintre copii

5. în ce moduri influenţează părinţii dezvoltarea relaţiilor dintre

Contribuţia părinţilor la relaţiile dintre copii poate începe foarte devreme, încă înainte ca majoritatea copiilor să înceapă să interacţioneze cu cei de vârsta lor. *Ataşamentul securizant* faţă de părinţi în primele luni de viaţă este asociat cu un număr de rezultate pozitive în etapele ulterioare ale copilăriei, printre care relaţii pozitive cu alţi copii. Indivizii care au avut un ataşament securizant când erau bebeluşi tind să obţină scoruri bune la evaluările competenţei sociale şi ale popularităţii în copilărie. Securitatea ataşamentului se asociază şi cu calitatea prieteniilor. Copiii care au ...

1. Cum se dezvoltă grupurile de prieteni în copilărie şi în adolescentă?

O schimbare izbitoare pe parcursul dezvoltării este *importanţa mai mare a grupurilor* drept context pentru interacţiune. Preşcolarii interacţionează uneori în cadrul unor grupuri mici sau se joacă împreună în diferite moduri în fiecare zi. Ei demonstrează roluri de tip lider-şi-adept în joaca lor şi un sentiment limpede de gen „noi" *versus* „ei" în relaţiile cu copiii din afara grupului lor. În clasele primare, statutul de membru al unor grupuri capătă o importanţă mai mare. Unele grupuri sunt formale, cu un input semnificativ din partea adulţilor, pe când altele sunt mai informale, create de copii şi conduse de ei. La începutul adolescenţei, grupurile mai slab structurate din copilăria mijlocie se coalizează în găşti - grupuri mici de cinci-şapte prieteni care interacţionează frecvent şi care au interese şi patternuri comportamentale comune. La începutul adolescenţei, găştile sunt formate de obicei din persoane de acelaşi sex, dar la mijlocul acestei etape sunt mai frecvente cele mixte. La liceu, grupurile de găşti se unesc de obicei pentru a forma mulţimi - grupuri mari, slab organizate care servesc la structurarea identităţii sociale în liceu.

2. Care este funcţia „mulţimilor" din liceu în cadrul dezvoltării sociale şi emoţionale a adolescenţilor?

Mulţimile le oferă adolescenţilor un forum pentru explorarea identităţii sociale. După terminarea liceului, puterea mulţimilor se diminuează în viaţa indivizilor. Totuşi, chiar şi la vârsta adultă, oamenii caută grupuri având aceleaşi păreri, idei, gusturi etc.

3. Care este relaţia dintre grupurile de egali şi conformism în copilărie şi adolescenţă?

Capitolul 16

Familiile şi societatea*

STILURILE DE PARENTING

Obiectivul de învăţare 16.1. Analiza influenţei pe care o au practiciie de parenting şi contribuţiile copiilor asupra socializării în copilărie Influenţele contextuale asupra stilurilor de parenting Rolurile părinţilor: mamele şi taţii

Cercetare şi societate: *Perspective transculturale asupra acceptării şi respingerii*

Contribuţia copilului

FAMILIA CA SISTEM SOCIAL

Obiectivul de învăţare 16.2. Identificarea modurilor Tn care familiile funcţionează ca sistem social

• *Relaţiile dintre fraţi de-a lungul timpului* • *Efectele fraţilor*

Familiile din perspectivă culturală Sprijinul social şi sistemul familia!

FAMILIILE ÎN CONTEXT SOCIAL

Obiectivul de învaiare ÎS.3. Doscri-rua şi evaluarea influenţei pe care o au diferite contexte sociale asupra familiilor şi a copiilor

Familiile şi mass-media

Familiile, şcolile şi comunităţile

Infiubi.isle sccioeconomice

Familiiie care trăiesc în sărăcie

[1] *Etnicitutea şi rasa*

Familiile şi imigrarea

Aplicaţii. *Construirea toleranţei intr-o sociotate marcată de diversitate* **FAMILIILE**

ÎNTR-O SOCIETATE AFLATA iN SCHIMBARE

Obiectivul de învăţare 16.4. Analiza modului în care schimbarea influenţează astăzi viaţa de familie în Statele Unite Divorţul şi familiile recompuse

’ *Efuctc-li, Jisorţului* • *D(.-;or niinjn’h cfccV. ’.Jl* • *Rccasătotnoa* Familiile monoparentaie

• *Familiile monoparentaie formate în urma unui divorţ* • *Părinţii singuri necăsătoriţi*

Familiile adoptive şi cele substitutive

Discuţii: *Discuţii cu or aan,nis1ra^or din cudr u! se viciilor de protectic a coonuiui*

Familiile cu părinţi homosexuali

Capitolul 16

Familiile şi societatea[4]

STILURILE DE PARENTING
Obiectivul de învăţare 16.1. Analiza influenţei pe care o au practiciie de parenting şi contribuţiile copiilor asupra socializării în copilărie Influenţele contextuale asupra stilurilor de parenting Rolurile părinţilor: mamele şi taţii
Cercetare şi societate: *Perspective transculturale asupra acceptării şi respingerii*
Contribuţia copilului

FAMILIA CA SISTEM SOCIAL
Obiectivul de învaţare 18.2. Identificarea modurilor Tn care familiile funcţionează ca sistem social

• *Relaţiile dintre fraţi de-a lungul timpului* • *Efectele fraţilor*

Familiile din perspectivă culturală Sprijinul social şi sistemul familia!

FAMILIILE ÎN CONTEXT SOCIAL
Obiectivul de învăţare 16.3. Descrierea şi evaluarea influenţei pe care o au diferite contexte sociale asupra familiilor şi a copiilor
Familiile şi mass-rr.edia
Familiile, şcolile şi comunităţile
Influbi.isle socioeconomice
Familiii'3 care trăiesc în sărăcie
[1] *Etnicitatoa şi rasa*
Familiile şi imigrarea

Aplicaţii. *Construirea toleranţei într-o societate marcată de diversitate* FAMILIILE

ÎNTR-O SOCIETATE AFLATA ÎN SCHIMBARE
Obiectivul de învăţare 16.4. Analiza modului în care schimbarea influenţează astăzi viaţa de familie Tn Statele Unite Divorţul şi familiile recompuse
• *Efociclu di/oi'ţuiui* • *Dctc'nvnjn'h cfccL* **'.-JI** • *RccasJtoriroa* Familiile monoparentale
• *Familiile monoparentale formate în urma unui divorţ* • *Părinţii singuri necăsătoriţi*
Familiile adoptive şi cele substitutive
Discuţii: *Discuţii cu ur aa-n,r.'stia^or din cadrul se Viciilor de prctecf.e* a *copnuiji*
Familiile cu părinţi homosexuali

i lennifer era o mamă singură care avea o slujbă bine plătită. îi putea oferi lui Kaylie ; lo casă spaţioasă într-un cartier fără riscuri, locţii de dans. precum şi o şcoală privată | V^şi o îngrijire medicală excelente. Atunci când. pe neaşteptate, Jennifer şi-a pierdut serviciul, s-au mutat la nişte rude, în altă zonă a ţării. Această schimbare, determinată de situaţia financiară în care se afla Jennifer, a adus cu sine numeroase modificări ale contextului în care se desfăşura viaţa lui Kaylie. O schimbare pozitivă a fost că Jennifer şi Kaylie beneficiau acum de suportul direct al familiei extinse. Kaylie avea contact regulat jcu bunici, mătuşi, unchi şi veri, iar pe Jennifer o ajutau în fiecare zi, având grijă de fetiţă. ! Alte schimbări au fost negative. Jennifer şi Kaylie renunţaseră ia casa lor spaţioasă şi j intimă şi acum dormeau împreună în aceeaşi cămăruţă din casa altcuiva. De asemenea, [nu mai aveau acces la excelentele servicii private de îngrijire a sănătăţii, iar acum îşi ibăteau capul de fiecare dată când venea vorba de mers la medic. Cartierul în care s-au
imutat era mai aproape de o zonă săracă a oraşului şi deci mai periculos decât cel unde ; locuiseră înainte. în ceea ce priveşte şcoaia lui Kaylie, nu prea aveau de ales, iar şcolile
Ipublice din noul lor oraş erau marcate de probleme. Nu mai erau bani pentru cheltuieli
isuplimentare ca lecţiile de dans. iar Jennifer nu avea relaţii de durată cu noii profesori ai ■ lui Kaylie - o schimbare certă a calităţii mezosistemului lui Kaylie.

Aşa cum este evident în cazul lui Jennifer şi Kaylie, familiile modelează contextul vieţii copiilor lor în mai multe feluri. Părinţii nu le oferă copiilor lor doar îngrijire, socializare şi îndrumare. Ei influenţează viaţa copiilor şi indirect, prin mediul cultural, atitudini şi valori, precum şi oportunităţi şi constrângeri

unele dintre modurile în care familiile influenţează dezvoltarea copilului. Copiii întâlnesc mulţi oameni care îi influenţează pe măsură ce se dezvoltă. Pentru majoritatea, familia este totuşi una dintre primele şi cele mai importante surse de influenţă directă. în această secţiune analizăm rolul socializării în cadrul familiei

Stilurile de **parenting**

Obiectivul de învăţare 16.1
Analizaţi influenţa pe care o au practicile de parenting şi contribuţiile copiilor asupra socializării în copilărie.

Nu toţi părinţii aleg să socializeze la fel cu copiii lor. Obiectivul celor mai multe studii asupra creşterii copiilor este dublu: identificarea diferenţelor importante dintre părinţi şi determinarea efectelor - dacă există - p? care le au aceste variaţii asupra dezvoltării copiilor.

Căldură părintească
Dimensiune a parentingului ce reflectă gradul de susţinere, afecţiune şi încurajare pe care părintele le oferă copilului.

Care sunt dimensiunile semnificative în funcţie de care ar putea varia parentingul ? Cea mai influentă conceptualizare a stilului de parenting a fost dezvoltată de Diana Baumrind (1971, 1989, 1991). în cercetarea sa, Baumrind a observat copii de vârstă

de susţinere, afecţiune şi încurajare oferite de părinte, în opoziţie cu ostilitatea, ruşinea sau respingerea. A doua dimensiune este controlul parental (numit uneori *exigenţă)* - gradul în care copilul este monitorizat, disciplinat şi i se impun reguli, în opoziţie cu a fi lăsat în mare măsură nesupravegheat.

Modelul lui Baumrind combină dimensiunile căldură şi control pentru a produce patru stiluri de parenting sau patternuri generale de creştere a copiilor, rezumate în tabelul 16.1. După cum puteţi vedea, stilul de parenting exigent este caracterizat prin niveluri înalte atât ale căldurii, cât şi ale controlului. Părinţii exigenţi tind să fie afectuoşi şi sensibili faţă de copiii lor

Control parental
Dimensiune a parentingului ce reflectă gradul în care copilul este monitorizat, disciplinat şi i se impun reguli.

Stil de parenting
Pattern general de creştere a copiilor oferit de un părinte, definit de obicei prin combinaţia de căldură şi control pe care le demonstrează părintele.

Parenting exigent
în modelul lui Baumrind, un stil de parenting caracterizat printr-un control ferm în contextul unei relaţii calde şi favorabile.

Tabelul 16.1. *Stiluri de parenting*

		Controlul parental	
		Nivel înalt	Nivel scăzut
Căldura părintească	Nivel înalt	Exigent	Permisiv
	Nivel scăzut	Autoritar	Neimplicat

CARACTERISTICILE DIFERITELOR STILURI DE PARENTING

Parentingul exigent

Acceptă copilul; implică exprimarea frecventă a afecţiunii Impune standarde înalte de comportament Menţine disciplina şi stabilirea unor reguli în mod consecvent Face apel mai degrabă la argumente decât la forţă Ascultă punctul de

Parentingul autoritar

Nu manifestă prea multă căldură; poate respinge în mod activ
Impune standarde înalte de comportament
Se aşteaptă la o ascultare strictă
Aplică o disciplină punitivă, dură

Parentingul permisiv

Implică un grad mare de acceptare; îşi exprimă frecvent afecţiunea Nu este exigent în ceea ce priveşte comportamentul copilului Are reguli laxe, nu este consecvent în ceea ce priveşte disciplina îl

Parentingul neimplicat

Este detaşat emoţional; retras
Nu este exigent în ceea ce priveşte comportamentul

Parenting autoritar
În modelul lui Baumrind, un stil de parenting caracterizat printr-un control sever în contextul unei relaţii reci şi exigente.

Parenting permisiv
În modelul lui Baumrind, un stil de parenting caracterizat prin niveluri scăzute de control în contextul unei relaţii calde şi favorabile.

Parenting neimplicat
În modelul lui Baumrind, un stil de parenting caracterizat printr-un nivel scăzut atât al controlului, cât şi al căldurii; mai este numit parenting neangajat sau neglijent.

Dimpotrivă, stilul de parenting autoritar combină un grad înalt de control cu un nivel scăzut de căldură. Părinţii autoritari sunt foarte exigenţi. Exercită un control sever asupra comportamentului copiilor lor şi tind să-şi însoţească cererile de ameninţări şi pedepse aspre. Nu dau dovadă de prea multă căldură sau afecţiune faţă de copii. Stilul de parenting permisiv reprezintă o a treia posibilă combinaţie a celor două dimensiuni. Părinţii permisivi exprimă multă căldură, dar exercită un control slab. Aceşti părinţi sunt iubitori şi sensibili din punct de vedere emoţional, dar nu prea impun limite în ceea ce priveşte comportamentul şi nu oferă prea multă structurare sau predictabilitate. În sfârşit, stilul de parenting neimplicat (numit şi *neangajat* sau *neglijent*), este eticheta pentru părinţii

Celelalte stiluri de parenting sunt asociate cu rezultate negative în diferite moduri. Copiii care au părinţi autoritari tind să fie anxioşi şi supărăcioşi şi să aibă o stimă de sine scăzută. Adesea ei reacţionează prin furie şi agresivitate atunci când sunt frustraţi, tendinţă care le afectează negativ relaţiile cu cei de vârsta lor. Ei sunt expuşi atât riscului de a dezvolta probleme comportamentale, cât şi de a internaliza probleme ca, de exemplu, depresia şi anxietatea. Copiii cu părinţi permisivi, în schimb, tind să fie impulsivi, imaturi şi neascultători. Ei depind prea mult de adulţi, nu prea persevereaza atunci când se confruntă cu dificultăţi şi deseori nu se descurcă bine la şcoală.

În sfârşit, stilul neimplicat pare să se asocieze în cea mai mare măsură cu rezultate negative, dat fiind faptul că părinţii neimplicaţi au un nivel scăzut atât al căldurii, cât şi al controlului. Copiii care au părinţi neimplicaţi îşi formează adesea ataşamente insecurizante până la vârsta de 1 an. Ei arată o slabă competenţă socială pe măsură ce se dezvoltă şi se confruntă cu un risc crescut de abuz de substanţe, delincvenţă şi alte probleme de sănătate mentală în adolescenţă. În cazurile extreme, stilul neimplicat se transformă în *neglijare*, o formă de abuz asupra copiilor asociat cu o gamă de rezultate negative.

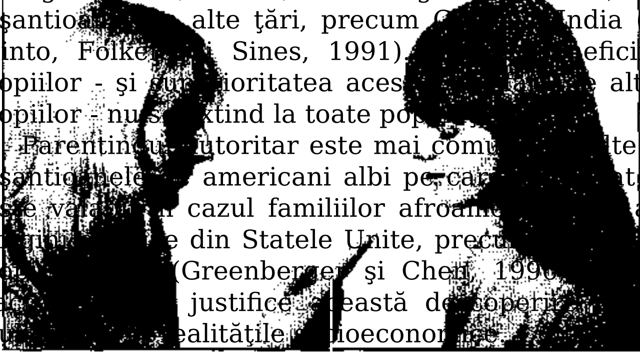
Aceste caracterizări sunt „ideal-tipuri" care nu se aplică în cazul fiecărui copil. Cu alte cuvinte, nu toate cazurile de creştere exigentă a copiilor conduc la rezultate pozitive, iar copiii ai căror părinţi manifestă unul dintre celelalte stiluri în nici un caz nu sunt condamnaţi la eşec. Mulţi astfel de părinţi au copii buni. De asemenea, efectele diferitelor stiluri pot varia de la un grup social şi cultural la altul.

Influenţele contextuale asupra stilurilor de parenting

Teme de gândire şi de discuţie Care dintre stilurile de parenting ale lui Baumrind îl descrie cel mai bine pe cel al dumneavoastră sau al părinţilor dumneavoastră?

Multe dintre cercetările asupra stilurilor de parenting descrise de Baumrind au fost realizate pe familii de americani albi predominant din clasa de mijloc. Extinderea modelului la alte populaţii relevă atât asemănări, cât şi deosebiri. De exemplu, s-a arătat că stilul exigent este benefic într-o gamă largă de populaţii diferite. Printre ele se numără subgrupuri din Statele Unite, precum eşantioanele afroamerican, latinoamerican şi cel de americani cu origini asiatice (Brody şi Fior, 1998 ; Glasgow *et al.,* 1997 ; Steinberg *et al.,* 1991). De asemenea, includ şi eşantioa[illegible] alte ţări, precum [illegible] India (Chen, Liu şi Li, 2000 ; Pinto, Folke[illegible] Sines, 1991). [illegible] eficiile creşterii exigente a copiilor - şi su[illegible] ioritatea aces[illegible] alte metode de creştere a copiilor - nu s[illegible] xtind la toate pop[illegible]

Parentin[illegible] utoritar este mai comu[illegible] lte alte grupuri în afară de eşantioanele [illegible] americani albi pe car[illegible] t cercetările. Acest lucru este vala[illegible] cazul familiilor afroam[illegible] a celor de americani cu origini [illegible] e din Statele Unite, precu[illegible] antioanelor de părinţi şi co[illegible] (Greenberger şi Chen, 1996 [illegible] e şi Buriel, 1998). Doi fa[illegible] justifice această descoperir[illegible] convingerile şi valorile cu[illegible] ealităţile [illegible] ioeconomice.



Stilul exigent de creştere a copiilor este caracterizat printr-un control ferm în contextul unei relaţii calde şi favorabile. De ce credeţi că stilul exigent de creştere a copiilor este eficient? (© Larisa

Teme de gândire şi de discuţie Care sunt opiniile dumneavoastră în ceea ce priveşte folosirea pedepselor fizice în socializarea copiilor?

Mulţi părinţi cred că o palmă la fund, dezaprobată de majoritatea psihologilor, este cea mai eficientă modalitate de a-i învăţa pe copii cum să se poarte. Pedepsele fizice sunt obişnuite în rândul multor minorităţi culturale, inclusiv la numeroşi afroamericani şi în unele grupuri de imigranţi. Şi totuşi, folosirea pedepselor fizice în rândul acestor grupuri nu este asociată cu efectele negative descoperite în comunităţile de americani albi.

De exemplu, pentru familiile care trăiesc în cartiere periculoase şi în condiţii de sărăcie, disciplinarea copiilor cu vorba bună şi încurajarea din familii sărace (Baldwin, Baldwin şi Cole, 1990).



În numeroase culturi se pune mult accent pe unitatea familiei şi respectul faţă de bătrâni. Ce implicaţii ar putea avea aceasta asupra cercetării vizând efectele diferitelor stiluri de

Teme de gândire şi de discuţie Pe baza observaţiilor şi a experienţelor dumneavoastră, ce aţi prezice ca răspunsuri la cele cinci întrebări esenţiale pe care le ridică PARTheory?

Astfel, semnificaţia unui anumit stil de parenting nu poate fi definit doar în termeni de atribute obiective, cum ar fi gradul de disciplinare fizică sau exprimarea deschisă a afecţiunii. Semnificaţia constă mai degrabă în modul cum interpretează copilul practicile părinţilor, care la rândul său depinde de contextul cultural general în care apar acestea

Rolurile părinților: mamele și tații

Multe dintre cercetările asupra parentingului s-au axat pe mame. Există anumite motive teoretice care stau la baza acestei atenții deosebite, în sensul că multe teorii care au ghidat cercetarea socializării accentuează importanța pe care o are rolul de mamă. Există și motive pragmatice - mamele sunt de obicei mai responsabile de îngrijirea copiilor foarte mici în cadrul familiei, în comparație cu tații. În plus, mamele au adesea un program de lucru mai flexibil decât tații, ele fiind astfel mai dispuse să participe la cercetare.

În ultimii ani a crescut interesul față de rolul taților în dezvoltarea copiilor (Lamb, 1997; Parke, 1996, 2002). Cum se compară de obicei mamele și tații în ceea ce privește activitățile lor de îngrijire a copiilor? Sunt variații foarte mari de la o familie la alta, neexistând nici un pattern unic care să-i caracterizeze pe toți tații. În ultimii ani, tații și-au asumat un rol mai important în îngrijirea copiilor, parțial datorită schimbărilor sociale care le-au permis mai multor mame să intre în câmpul muncii (Pleck, 1997; Yeung *et al.*, 2001). În general, tații - în ciuda implicării mai mari - își dedică totuși mai puțin timp îngrijirii copiilor decât mamele. Mai mult decât atât, timpul pe care îl petrec astfel tinde să fie împărțit în mod diferit. Deși cercetările sugerează că majoritatea taților sunt la fel de pricepuți și de sensibili în realizarea unor activități simple de îngrijire (de exemplu, hrănirea, schimbarea scutecelor, adormirea copilului) (Parke, 2002), cei mai mulți nu fac foarte des aceste lucruri. În schimb, interacțiunile taților cu copiii lor tind să se centreze pe stimularea și joaca fizice, mai ales în cazul băieților. Acest accent apare în primele luni din viața celui mic și continuă pe tot parcursul copilăriei (Russell și Russell, 1967).

Acest pattern nu este totuși general valabil. Rolul de partener de joacă al tatălui este

Caseta 16.1. Perspective transculturale asupra acceptării și respingerii

Teoria acceptării/respingerii de către părinți (PARTheory) este o teorie bazată pe dovezi a socializării și a dezvoltării pe tot parcursul vieții care caută să prezică și să explice cauzele majore, consecințele și corelațiile acceptării și respingerii de către părinți în Statele Unite și în alte țări (Rohner, 1986; Rohner și Khaleque 2005; Rohner, Khaleque și Cournoyer, 2005; Veneziano și Muilar, 2005).

În PARTheory se afirmă că acceptarea și respingerea de către părinți formează împreună o dimensiune bipolară a *căldurii părintești*, **acceptarea de către părinți situându-se la polul pozitiv al continuumului și respingerea la cel negativ. Astfel, dimensiunea căldură se asociază cu calitatea legăturii afective dintre părinți și copiii lor, precum și cu comportamentele fizice, verbale și simbolice pe care le manifestă părinții pentru a exprima aceste sentimente. Polul pozitiv - sau acceptarea - este marcat de iubirea, afecțiunea, grija, alinarea, altruismul, susținerea sau preocuparea pe care le simt și le exprimă părinții față de copiii lor. Polul negativ - sau respingerea - este marcat de absența sau retragerea semnificativă a acestor sentimente și comportamente, precum și de prezența unei varietăți de comportamente și afecte dăunătoare din punct de vedere fizic și psihologic.**

Părinții de oriunde își pot exprima respingerea în trei feluri importante. Ei pot fi reci și lipsiți de afecțiune, indiferenți și neglijenți sau ostili și agresivi. Pe deasupra, copiii pot simți în mod subiectiv că sunt respinși de părinți, sub forma unei respingeri nediferențiate. Aceasta se referă la convingerea copiilor că părinții lor nu îi iubesc într-adevăr sau că nu le pasă de ei, chiar dacă s-ar putea să nu existe indicatori comportamentali clari care să sugereze că părinții sunt reci și lipsiți de afecțiune, ostili și agresivi sau indiferenți și neglijenți cu ei. Una dintre predicțiile majore ale PARTheory este că respingerea de către părinți are aceleași efecte negative asupra adaptării psihologice și a funcționării comportamentale ale copiilor (și ale adulților) peste tot în lume.

O mare parte din acceptarea/respingerea de către părinți este simbolică. Așadar, pentru a înțelege de ce respingerea are efecte negative consecvente asupra copiilor, trebuie să înțelegem natura ei simbolică. În contextul studiilor etnice și transculturale este necesar efortul de a înțelege interpretările bazate pe cultură ale comportamentelor asociate cu iubirea pe care le manifestă părinții pentru a înțelege pe deplin procesele de acceptare/respingere. Cu alte cuvinte, deși părinții din toată lumea își pot lăuda copiii ori să le facă complimente, dar este posibil ca felul cum o fac într-un cadru cultural să nu aibă sens (ori să aibă un sens complet diferit) în alt cadru. Această idee este ilustrată de următoarea întâmplare:

Cu câțiva ani în urmă i-am luat un interviu unei hinduse dintr-o castă superioară despre aspecte legate de familie în India. O altă femeie care stătea în apropiere mi-a distras atenția. A doua femeie a curățat în liniște și cu grijă coaja unei portocale și apoi a îndepărtat semințele de pe fiecare felie. Fiica sa de 9 ani devenea din ce în ce mai animată pe măsură ce mama ei făcea asta. Mai târziu, translatorul meu bengalez **m-***a întrebat dacă observasem ce făcea femeia, l-am răspuns că observasem, dar că nu îi acordasem prea multă atenție. „Ar fi trebuit?" „Ei bine", mi-a răspuns, „vrei să afli despre iubirea și afecțiunea părintească în Bengalul de Vest, asta ar trebui să știi...". Mi-a explicat în continuare că, atunci când o mamă bengaleză vrea să își laude copilul - să exprime aprobare și afecțiune față de copil -, i-ar putea da o portocală curățată de coajă și de semințe. Copiii bengalezi înțeleg că mamele lor au făcut ceva deosebit pentru ei, chiar dacă ele pot să nu utilizeze cuvinte de laudă - căci a proceda astfel ar fi lipsit de cuviință, ca și cum te-ai lăuda pe tine (Rohner, 1994, p. 113).*

PARTheory are următoarele trăsături distinctive: 1) este o perspectivă teoretică în continuă evoluție - dezvoltată pe o perioadă de peste 45 de ani; 2) se bazează în mare măsură pe dovezi transculturale culese din toate colțurile lumii, precum și din cadrul fiecărui grup etnic major din Statele Unite; 3) se bazează pe informații literare și istorice care datează de 2000 de ani și până în prezent; 4) se bazează pe mai mult de 2 000 de studii empirice asupra unor aspecte legate de acceptarea/respingerea de către părinți publicate de la începutul secolului XX; 5) pune accent pe o perspectivă universală sau globală asupra parentingului; 6) și accentuează o abordare multidimensională a studiului acceptării și respingerii de către părinți.

Teoria încearcă să răspundă la următoarele cinci clase de întrebări privind acceptarea și respingerea de către părinți:

1. **Ce se întâmplă cu copiii care se percep ca fiind iubiți (acceptați) sau neiubiți (respinși) de părinții lor?**

Trimiteri la alte capitole

În capitolele [illegible] și 15 ați aflat despre atașamentul copiilor mici față de tații lor și despre atitudinile taților față de gen. Aici aflați mai multe despre [illegible] copiilor.

4. De ce unii părinţi sunt calzi şi iubitori şi manifestă acceptare, iar alţii sunt reci. agresivi şi neglijenţi şi îşi exprimă respingerea?

5. In ce mod ţesătura totală a unei societăţi, precum şi comportamentul şi convingerile oamenilor din cadrul ei sunt afectate de faptul că majoritatea părinţilor din acea societate tind fie să îşi accepte, fie să îşi respingă copiii?

PARTheory se împarte Tn trei subteoiii care se pot dibtinqc

1. *subteoria personalităţii* încearcă să prezică şi să explice consecinţele asupra personalităţii sau psihologice majore ale acceptării şi respingerii percepute de către părinţi în copilărie şi ia vârsta adultă. Subteoria presupune că nevoia emoţională de reacţii pozitive din partea părinţilor şi a altor figuri de ataşament este un factor motivaţional puternic pentru copii. Atunci când această nevoie nu este satisfăcută în mod adecvat de părinţi şi de alte figuri de ataşament, copiii sunt predispuşi din punct de vedere emoţionai şi comportamental să reacţioneze în anumite moduri. In special, conform subteoriei, copiii respinşi tind să se simtă anxioşi şi nesiguri. De asemenea, ei tind să fie ostili, agresivi, pasivi-agresivi ori să aibă probleme cu gestionarea ostilităţii şi agresivităţii, să fie dependenţi sau independenţi în mod defensiv, în funcţie de forma, frecvenţa şi intensitatea respingerii, să aiDă o stimă de sine şi o autoadecvare slabe, să fie reci din punct de vedere emoţional şi sa aibă o mentalitate negativă. Peste 50 de studii cfectuate în Statele Unite şi în alte ţări au testat aceste presupuneri (Khaleque şi Rohner, 2002). Toate au ajuns la aceeaşi concluzie - experienţa acceptării sau respingerii de către părinţi pare să fie asociată peste tot cu forma de adaptare psihologică defectuoasă, indiferent de variaţiile de cultură, etnici- tate, sex şi graniţe geografice;

2. *subteoria adaptării* vizează faptul că unii copii fac faţă emoţional experienţei respingerii mai eficient decât alţii. Aşa cum am menţionat mai sus, studiile din Statele Unite şi din alte ţări confirmă presupunerea că majoritatea copiilor - indiferent de locaţie, rasă şi

„adaptabiii din punct de vedere afectiv". Sunt copiii cârc suferă o respingere semnificativă din partea părinţilor lor, dar care continuă sâ fie adaptaţi destul de bine din punct de vedere psihologic. Aceasta nu înseamnă ca aceşti copii nu sunt atinşi de suferinţa respingerii - ei *sunt* afectaţi de aceasta. Totuşi, adaptarea lor psihologică generală seamănă mai mult cu tipul de adaptare a copiilor acceptaţi decât cu cea a majorităţii copiilor respinşi. Dat fiind acest fapt, de unde au unii copii rezilienţa de a face faţă mai eficient decât alţi copii suferinţei de a fi respinşi? în momentul de faţă, adepţii PARTheory nu au răspunsuri clare şi complete la această întrebare;

3. *subteoria sistemelor socioculturale* încearcă să prezică şi să explice cauzele majore şi core-laţiile socioculturale ale acceptării şi respingerii de către părinţi în toate colţurile lumii. !n primul rând, această subteorie încearcă să prezică şi să explice de ce unii părinţi sunt calzi şi iubitori, pe când alţii sunt reci, neglijenţi/respingători sau ostili/agresivi în al doilea rând, subteoria încearcă sâ orezică şi să explice în ce mod ţesătura totală a unei societăţi - precum şi comportamentele şi convingerile indivizilor din cadrul acestei so-cietăţi - este afectată de faptul câ majoritatea părinţilor din cadrul său tind fie sâ îşi accepte, fie să îşi respingă copiii. Subteoria prezice câ, de exemplu, copiii tind mai mult să îşi dezvolte convingerea câ lumea supranaturală (Dumnezeu şi fiinţe spirituale) este malevolentă (de exemplu, ostila, trădătoare, distructivă sau negativă în alt fel) în societăţile în care tind să fie respinşi, in schimb, există aşteptări ca lumea supranatu-rală să fie percepută drept benevolentă (de exemplu, caldă, generoasă, protectoare sau pozitivă în alt fel) în societăţile în care majoritatea copiilor cresc înconjuraţi de iubire şi acccptare. Dovezile transculturale confirmă aceste predicţii (Rohner, 1975, 1986). De asemenea, subteoria sistemelor socioculturale prezice că acceptarea şi respingerea de către părinţi tind sâ fie asociate peste tot în lume cu multe alte coroiaţii socioculturale, cum ar fi structura familiei, preferinţele artistice şi opţiunile vocaţionale ale indivizilor (Rohner,

în ce mod relaţiile copiilor cu tatăl sunt comparabile cu cele pe care le au cu mama ? Există dovezi obţinute de 116 studii care cercetează relaţiile părinte-copil ca funcţie atât a sexului părintelui, cât şi al copilului (Russell şi Saebel, 1997). în total, studiile acoperă diferite vârste şi o varietate de măsuri ale relaţiilor părinte-copil. Apar diferenţe la unele măsurători pe anumite eşantioane; cu alte cuvinte, unii copii au relaţii mai apropiate sau mai satisfăcătoare ori mai intense cu unul din părinţi decât cu celălalt (Collins şi Russell, 1991; Russell, Mize şi Bissaker, 2002). în majoritatea



Această imagine sugerează că taţii pot oferi o îngrijire şi o impunere a regulilor de aceeaşi calitate ca şi mamele. De ce credeţi că stilurile de parenting ale mamelor şi ale taţilor sunt similare ? Ce factori sociali şi culturali ar putea să încurajeze

Cercetările asupra asemănării dintre mamă şi tată în ceea ce priveşte stilul de parenting arată efecte similare asupra copiilor. în general, atributele ce caracterizează un parenting de succes la taţi se dovedesc a fi aceleaşi ca şi cele care sunt importante pentru mame - şi anume o relaţie caldă cu copilul, un control ferm, dar nu punitiv şi folosirea frecventă a unor argumente verbale. Astfel, la fel ca şi în cazul mamelor, stilul de parenting exigent pare să fie mai adaptabil la socializarea de către taţi a

Contribuţia copilului

Teme de gândire şi de discuţie După părerea dumneavoastră, copiii crescuţi de taţii lor se dezvoltă diferit faţă de cei crescuţi de mamele lor?

Stilul de parenting poate avea anumite conse-
cinţe asupra copiilor, dar şi reciproca este vala-
bilă : caracteristici ale copilului pot influenţa
stilul de parenting. în urma unei lucrări clasice
scrise de Richard Bell (1968), cercetătorii au
studiat din ce în ce mai mult modul în care caracteristicile copilului pot influenţa
comportamentul părinţilor. După cum am văzut în capitolul 11, copiii se nasc cu tem-
peramente individuale, inclusiv grade diferite de iritabilitate, emotivitate şi sociabilitate,
ce afectează modul cum interacţionează părinţii cu ei (Putnam, Sanson şi

^Trimiteri la alte capitole
fn capitolul 11 aţi aflat despre temperamentul copilului. Aici aflaţi mai multe despre modul fn care diferite dimensiuni ale temperamentului copilului afectează parentingul pe care

Unii părinţi se adaptează mai bine decât alţii la caracteristicile copilului, descrise în capitolul 11 drept ideea de calitate a potrivirii *(goodness of fit).* Dezvoltarea are loc mai eficient atunci când părinţii sunt capabili să îşi potrivească practicile de îngrijire a copilului cu firea şi nevoile sale. Temperamentul dificil de la început se menţine adesea şi conduce la diferite probleme comportamentale în etapele ulterioare ale copilăriei (Gallagher, 2002). Totuşi, reacţia părinţilor faţă de un temperament dificil este un factor care determină consecinţele de mai târziu. Unii părinţi reuşesc să modereze treptat atributele problematice ale copiilor lor, pe când alţii reacţionează faţă de copil în moduri care perpetuează sau chiar agravează dificultăţile. Astfel, procesul dezvoltării este tranzacţional. Caracteristicile copilului îi provoacă părintelui anumite comportamente. La rândul lor, comportamentele părintelui modifică trăsăturile copilului. Acesta utilizează apoi alte caracteristici în contactele viitoare de socializare cu părintele şi aşa mai departe, pe tot parcursul dezvoltării.

Efectele pe care le au caracteristicile copiilor asupra comportamentului părinţilor nu se limitează astfel la primii ani de viaţă sau la calităţile temperamentale înnăscute. Efectele pe care le are copilul sunt o descoperire valabilă la diferite vârste şi contexte de socializare. De exemplu, copiii ascultători tind să fie disciplinaţi prin metode mai blânde

Familia ca sistem social

Obiectivul de învăţare 16.2
Identificaţi modurile în care familiile funcţionează ca sistem social.

Este important să se determine ce fac mamele sau taţii, însă punerea accentului doar pe unul dintre părinţi sau chiar pe amândoi oferă doar o

din mai multe motive. Numeroase familii au mai mulţi membri, nu doar un copil şi părinţii săi. Din familie mai fac parte fraţi şi uneori bunici, precum şi alţi membri. Chiar şi atunci când nu trăiesc în aceeaşi casă, majoritatea copiilor au cel puţin contacte semiregulate cu membrii familiei extinse. Adesea cercetătorii studiază familiile atât în cadrul, cât şi în afara unităţii familiale, dintr-o perspectivă bazată pe sistemele familiale. Din această perspectivă, familia este considerată un set complex de relaţii acţionând combinat, toate fiind influenţate de factori sociali şi culturali mai generali, precum şi de caracteristicile şi comportamentele individuale ale fiecărui membru al familiei.

Sisteme familiale
Perspectivă teoretică din care familia este considerată un set complex de relaţii acţionând combinat, toate fiind influenţate de factori sociali şi culturali mai generali, precum şi de caracteristicile şi comportamentele individuale ale fiecărui membru al familiei.

De exemplu, când firma lui Luis şi-a deschis o nouă filială în Florida, el a început să călătorească mult în interes de serviciu. Pentru Rosa, lungile săptămâni pe care le petrecea acasă singură cu Natalie, fetiţa lor de 1 an, erau istovitoare. A început să se simtă obosită şi iritabilă. în weekenduri, când Luis era acasă, şi el era obosit, mai repara câte ceva prin casă şi nu o ajuta cu copilul atât de mult ca înainte. Au început să se mai certe, iar Rosa simţea că are mai puţină energie ca să se joace cu Natalie. Mama Rosei a hotărât să vină din Puerto Rico şi să stea la ei o vreme, ca să o ajute cât timp Luis era plecat. Sora şi cumnatul Rosei treceau şi ei mai des ca să o ajute şi să-i facă vizite. Sprijinul social a mai diminuat stresul pe care îl resimţea Rosa până când, în cele din urmă, Luis şi-a putut relua viaţa de familie normală acasă.

Această poveste ilustrează mai mulţi factori care influenţează frecvent viaţa de familie, în primul rând, părinţii interacţionează nu doar cu copilul lor, ci şi unul cu altul. Calitatea relaţiei dintre soţi poate afecta dispoziţia

Fraţii

în 2003, 66% dintre familiile americane cu copii aveau mai mult de un copil (Fields, 2003) . S-a estimat că în Statele Unite şi în Europa aproximativ 80% dintre copii au fraţi sau fraţi vitregi. Majoritatea petrec mai mult timp cu fraţii lor decât cu părinţii, iar pentru mulţi dintre ei, relaţiile cu fraţii vor fi cele mai durabile din viaţa lor (Dunn, 2002). Capitolul 15 a analizat relaţiile cu fraţii în comparaţie cu relaţiile cu alţi copii. Ce ştim despre relaţiile dintre fraţi şi despre posibilele lor efecte asupra altor aspecte ale dezvoltării ?

^Trimiteri la alte capitole

In capitolul 15 ați aflat despre relațiile dintre frați in comparație cu relațiile dintre prieteni. Aici aflați mai multe despre posibilele efecte ale relațiilor dintre frați asupra altor aspecte ale dezvoltării.

Unul din lucrurile pe care le cunoaştem este că relaţiile dintre fraţi iau multe forme, în termeni de ordine a naşterii, orice copil este ori cel mai mare, ori cel mai mic membru dintr-o diadă fraternă. Fraţii pot fi de acelaşi sex sau de sexe diferite. Pot avea vârste apropiate sau este posibil să existe o diferenţă mare între ei. în sfârşit, pot fi între doi fraţi şi zece sau mai mulţi. Cifra medie de copii în familiile americane este de doi şi doar 6% dintre familii au patru copii sau mai mulţi (Fields şi Casper, 2001). A creşte înconjurat de mulţi fraţi este o experienţă mai puţin obişnuită decât în trecut. De asemenea, există variaţii în ceea ce priveşte *calitatea* relaţiei dintre fraţi - variaţii care sunt în mare parte independente de caracteristici precum diferenţa de vârstă sau sexul. Unii fraţi au relaţii mai apropiate şi pozitive decât alţii, iar pentru mulţi această apropiere se menţine pe tot parcursul dezvoltării. Judy Dunn, o cercetătoare de marcă a relaţiilor dintre fraţi, rezumă diferenţele de calitate după cum urmează :

> **Unii fraţi manifestă afecţiune, interes, cooperare şi suport în majoritatea interacţiunilor lor. Atunci când sunt intervievaţi, îşi descriu clar afecţiunea şi sentimentele pozitive. Alţi fraţi manifestă ostilitate, iritare, precum şi un comportament agresiv şi îşi descriu foarte clar antipatia. Alţi copii sunt ambivalenţi faţă de relaţiile lor cu fraţii şi manifestă atât ostilitate, cât şi un interes pozitiv unul faţă de altul (2002, p. 324).**

Ce cauzează variaţii atât de izbitoare ? Aşa cum este cazul multor aspecte ale dezvoltării, şi temperamentul joacă un rol. De obicei fraţii se înţeleg cel mai bine atunci când au temperamente asemănătoare - de exemplu, amândoi sunt activi şi sociabili (Brody, 1996). Deoarece temperamentul este moştenit doar în mică măsură, mulţi fraţi nu au



Atât conflictul, cât şi cooperarea sunt componente frecvente ale interacţiunilor dintre fraţi. Ce vă amintiţi despre interacţiunile fraţilor din familia dumneavoastră în copilărie? (@ by Sharon Mollerus/flickr.com; @ by Lee Cohen/flickr.com)

et al., 2002). Atunci când copiii percep că nu sunt trataţi la fel şi consideră că tratamentul diferenţiat este nedrept, cel mai probabil vor apărea dificultăţi în relaţia dintre fraţi.

Relaţiile dintre fraţi de-a lungul timpului. Pentru cel mai mare copil din familie, relaţiile cu fraţii încep odată cu naşterea unui al doilea copil. Pentru majoritatea primilor născuţi, acesta nu este un moment fericit. Naşterea unui al doilea copil este asociată cu un declin atât al gradului, cât şi al caracterului pozitiv al interacţiunii mamei cu copilul mai mare (Baydar, Greek şi Brooks-Gunn, 1997). Aceasta este asociată şi cu o amplificare a problemelor comportamentale la copilul mai mare. Naşterea unui frate inaugurează adesea ceea ce s-a considerat mult timp un aspect îngrijorător al relaţiilor dintre fraţi: rivalitatea dintre fraţi sau sentimentele compe-titive şi negative dintre doi ori mai mulţi fraţi.

Rivalitate între fraţi **Sentimentele de concurenţă, resentimente şi gelozie care pot apărea între fraţi.**

Teme de gândire şi de discuţie A fost rivalitatea dintre fraţi un factor în sistemul dumneavoastră familial? Ce impact credeţi că a avut ordinea naşterii asupra dezvoltării

Iniţial, un nou frate nu prea are nimic de oferit unui copil mai mare din familie. Pe la vârsta de 1 an, fratele mai mic începe totuşi să prezinte anumite posibilităţi ca partener de joacă. Când fratele mai mic sau sora mai mică împlineşte 2-3 ani, majoritatea fraţilor petrec mult timp împreună.

Odată cu dezvoltarea copiilor apar schimbări în echilibrul ori simetria interacţiunilor şi a relaţiei lor. La început, fraţii mai mari preiau conducerea în majoritatea interacţiunilor cu cei mai mici, iniţiind mai frecvent atât acţiuni pozitive, cât şi negative, şi în general ghidând cursul interacţiunii. Fraţii mai mici, la rândul lor, tind mai mult să cedeze în faţa partenerului lor mai mare şi să-l imite (Teti, 1992). O astfel de asimetrie se diminuează odată cu vârsta, iar în adolescenţă relaţiile dintre fraţi sunt de obicei mai egalitare. Fratele mai mic este uneori membrul dominant şi poate fi cel care oferă îngrijire sau ajutor (Buhrmester şi Furman, 1990).

O altă schimbare vizibilă în adolescenţă este diminuarea importanţei relative a fraţilor ca surse de intimitate sau de ajutor. După cum am văzut în capitolul 13, în adolescenţă prietenii ajung să joace aceste roluri mai frecvent. Astfel, copiii au o motivaţie mai slabă să apeleze la fraţii lor atunci când au nevoie de sprijin emoţional sau instrumental (Buhrmester şi Furman, 1990).

Efectele fraţilor. Fraţii petrec mii de ore împreună pe măsură ce cresc, adesea se imită unul pe altul încă de la vârste foarte mici (Abramovich, Corter şi Pepler, 1980) şi, în cele din urmă, fac schimb de informaţii şi de păreri (adesea conflictuale !) despre zeci de subiecte.

Trimiteri la alte capitole

În capitolul 8 aţi aflat despre dezvoltarea judecăţii sociale. Aici aflaţi mai multe despre modul în care interacţiunile fraţilor pot îmbunătăţi abilităţile de judecată socială ale unui copil.

... Ruffman *et al.*, 1998) ... frecvente, farse şi

toate acestea, în principal fraţii mai mari au grijă de copiii mai mici într-un mare număr de culturi ale lumii (Zukow-Goldring, 2002). Milioane de copii din toată lumea socializează în mare parte în primii lor ani de viaţă, dar nu cu adulţii, ci cu fraţii mai mari. Socializarea fraţilor mai mari este dezvoltată de adulţii din comunitate astfel încât să îşi asume rolul de a avea grijă de copiii mai mici - un exemplu de prim ordin al modelului participării ghidate de transmitere culturală pe care pune accent abordarea socioculturală a dezvoltării.

Bunicii

În 2002, 5,6 milioane sau 8% dintre copiii americani locuiau împreună cu cel puţin un bunic - în unele cazuri şi cu cel puţin un părinte. În aproape jumătate dintre cazuri, în principal bunicul avea grijă de copil (Fields, 2003). Milioane de alţi copii îşi vizitează bunicii şi sunt vizitaţi de ei, iar anchetele indică faptul că astfel de contacte au o frecvenţă moderată în majoritatea cazurilor (Smith şi Drew, 2002). De asemenea, sondajele sugerează că bunicii îşi preţuiesc rolul. Calitatea de bunic este considerată al treilea cel mai important rol în viaţă, după rolurile de soţ şi părinte (Kivett, 1985).

Bunicii pot constitui o sursă de sprijin emoţional sau financiar pentru părinţi. Bunicii pot fi mentori, tovarăşi de joacă, bone sau înlocuitori ai părinţilor pentru nepoţii lor. În cadrul unei anchete, majoritatea nepoţilor au declarat că s-au implicat în următoarele activităţi (printre altele) împreună cu bunicii lor: au mâncat bunătăţi, au jucat jocuri, au mers în excursii, au luat parte la evenimente familiale şi la activităţi religioase, au vorbit despre şcoală şi au învăţat lucruri despre istoria familiei (Eisenberg, 1988).

Children: Key National Indicators of Well Being, 2005, http://www.childstats.gov).



În multe grupuri culturale, familia extinsă reprezintă un aranjament de viaţă frecvent, dezirabil şi benefic. Ce efecte pozitive credeţi că ar putea

Un alt factor este sexul. în medie, femeile sunt mai implicate în rolul de bunică şi au mai multe satisfacţii în cadrul acestuia, în comparaţie cu bunicii (Creasey şi Koblewski, 1991 ; Somary şi Stricker, 1998). Cercetările asupra creşterii copiilor de către bunici ca funcţie a sexului sau a vârstei copilului încă nu au ajuns la rezultate concludente (Smith şi Drew, 2002). Totuşi, astfel de cercetări dezvăluie schimbări ce se produc odată cu vârsta în ceea ce priveşte modul în care copiii îşi percep bunicii, de la o perspectivă asupra bunicului ca sursă de cadouri sau de dulciuri în copilăria mică la un accent pe tovărăşie şi susţinere spre sfârşitul copilăriei şi în adolescenţă.

Prezenţa unei bunici poate fi foarte importantă în cazul mamelor adolescente. Devine mai probabil ca fiica şi mama să locuiască împreună atunci când se naşte încă un copil, mai ales la afroamericani, iar o bunică în casă poate fi atât o sursă de sfaturi, cât şi un binevenit ajutor la îndemână (Stevens, 1984). Prezenţa unei bunici nu este totuşi întotdeauna un beneficiu. în unele cazuri, prezenţa propriei mame poate interfera cu nivelul de confort al proaspetei mămici şi cu eficienţa sa în rolul de părinte, având efecte nocive atât asupra abilităţilor sale de parenting, cât şi asupra dezvoltării copilului (Moore şi Brooks-Gunn, 2002).

Familie extinsă
Unitate familială care constă nu doar în părinţi şi copii, ci şi în cel puţin încă o rudă adultă - şi uneori mai multe.

Familiile din perspectivă culturală

Prezenţa bunicilor în casă este mult mai tipică în alte culturi decât în familiile de americani albi. în China, de exemplu, sunt comune familiile în care locuiesc împreună trei generaţii de membri (Shu, 1999), lucru valabil şi pentru familiile afroamericane din Statele Unite. în multe culturi - inclusiv la afroamericani - patternul familiei modale nu este familia nucleară, ci familia extinsă. Unitatea familiei extinse constă nu doar în copii şi părinţi, ci şi în alte rude adulte. Pentru afro-

copiilor. Zicala„Estenevoiede unsat întreg ca să creşti un copil” derivă dintr-un proverb swahili:„O singură mână nu poate să crească (ori să îngrijească) un copil” - cu alte cuvinte, creşterea copiilor este un efort al întregii comunităţi (Schevon, 1981).

Reţea socială
Reţeaua de indivizi şi alte contacte sociale pe care se bazează o persoană pentru sprijin social.

Reţeaua socială a unei persoane este compusă din indivizi care „contează” în viaţa acelei persoane (Cochran şi Niego, 2002). Cercetătorii care studiază impactul reţelelor sociale fac distincţie între diferite tipuri de sprijin social pe care indivizii din cadrul unei reţele sociale i-1 pot oferi unei persoane.

- *Sprijinul emoţional* se referă la exprimarea empatiei şi a unor încurajări care inspiră încredere şi care ajută o persoană într-o perioadă de descurajare sau de griji.
- *Sprijinul instrumental* constă într-o formă de ajutor concret, de obicei la treburile casnice sau în îngrijirea copilului. Atunci când Luis facea deplasări în interes de serviciu, Rosa a fost recunoscătoare când mai trecea sora sa pe la ea şi o ajuta cu Natalie în timp ce ea dădea o fugă undeva şi facea treabă prin casă.
- *Sprijinul informaţional* se referă la sfaturi sau informaţii. După ce Michelle şi-a adus acasă de la maternitate cei doi fii gemeni pe care îi născuse înainte de termen, a căutat alte mămici care aveau gemeni şi care puteau sfătui cum să se descurce cu doi bebeluşi odată. De asemenea, a vorbit cu profesionişti specializaţi în naşterea înainte de termen, pentru a afla ce să urmărească în dezvoltarea fiilor săi.
- *Sprijinul de tovărăşie* constă în ocaziile de implicare în activităţi plăcute împreună cu alţi adulţi - de exemplu, a merge la film sau a juca un meci.
- în sfârşit, *sprijinul material* se referă la oamenii care pot oferi ajutor financiar sau alt tip de sprijin material în perioadele dificile. De exemplu, atunci când Jennifer, care era o mamă singură, şi-a pierdut serviciul, ea şi fiică sa au locuit un timp la nişte rude. Oferirea unei locuinţe este un exemplu de sprijin material. De asemenea, atunci când Jennifer era însărcinată cu Kaylie, ea a primit o masă de schimbat scutecele, un pătuţ, un căruţ şi hăinuţe de la alte mame ai căror copii crescuseră - alt exemplu de sprijin material. Studiile asupra reţelelor sociale ale părinţilor arată că sprijinul emoţional, sfaturile cu privire la creşterea copiilor şi ajutarea la îngrijirea acestora sunt deosebit de

să pară mai acceptabilă datorită tovărăşiei şi sprijinului emoţional oferite de un prieten sau de un membru al familiei. Iarăşi, reducerea stresului din viaţa unui părinte îmbunătăţeşte capacitatea de a-şi îndeplini rolul de părinte într-un mod competent.

Sprijinul social ajută şi la construirea unor strategii eficiente pentru a face faţă. De exemplu, după ce s-a mutat din India în Statele Unite, Padma era frustrată de lipsa tot mai accentuată de respect a fiicei sale de 7 ani, Parminder. Pe măsură ce a ajuns să îi cunoască mai bine pe noii săi colegi de serviciu, şi-a dat seama că şi copiii lor se comportau cam la fel cum observase ea la Parminder. Padma a mai discutat cu ei despre strategiile de parenting pe care le foloseau pentru a-i determina pe copiii lor să fie mai cooperanţi şi mai respectuoşi. A încercat şi ea aceste strategii şi a descoperit că au contribuit la atenuarea sentimentului său de frustrare şi la ameliorarea comportamentului manifestat de Parminder. în cele din urmă, părinţii care primesc sprijin emoţional de la alţii tind mai mult să simtă că oamenilor le pasă de ei, lucru care adesea are ca rezultat o capacitate mai mare de a-i încuraja pe alţii, inclusiv pe propriii copii. Oricum, cercetările au descoperit că accesul unui părinte la nişte reţele sociale bogate şi satisfăcătoare poate fi limitat de factori socioeconomici ca, de exemplu, venitul familiei, experienţele educaţionale ale părinţilor şi nivelul profesional.

Accesul părinţilor la reţele sociale pozitive a fost asociat cu multe rezultate pozitive în dezvoltarea copiilor, printre care fericirea în sânul familiei, abilităţi sociale mai bune în ceea ce priveşte relaţiile cu cei de vârsta lor şi dezvoltarea unor prietenii pozitive cu alţi copii (Cochran şi Niego, 2002). în plus, copiii beneficiază atât din punct de vedere emoţional, cât şi cognitiv în urma contactelor regulate cu membrii unei reţele receptive şi pe care se pot baza. Membrii adulţi ai reţelei le pot oferi copiilor ieşiri, de exemplu, vizite în parc sau la grădina zoologică, precum şi ocazii de a se implica în activităţi cotidiene, asemenea grădinăritului sau gătitului - toate în contextul unei relaţii calde şi grijulii.

Obiectivul de învăţare 16.2: *identificarea moduri- '-yr' lor în care familiile funcţionează ca sistem social.* **e icaţi-va¯cunoştinţele...**

1. în ce mod relaţiile dintre fraţi influenţează dezvoltarea copiilor ?
2. Cum influenţează bunicii dezvoltarea copiilor?

Familiile în context social

Obiectivul de învăţare 16.3
Descrieţi şi evaluaţi influenţa pe care o au diferite contexte sociale asupra familiilor şi a copiilor.

Viaţa copiilor este integrată în familie, şcoală, cartier şi comunitate. Prin urmare, sunt influenţaţi de anumite aspecte ale mediului social, istoric, economic, tehnologic şi cultural mai larg. Să ne gândim, de exemplu, la

^Trimiteri la alte capitole

În capitolele 7, 10 şi 14 aţi aflat despre influenţa televizorului asupra dezvoltării cognitive şi lingvistice a copiilor, precum şi asupra dezvoltării unui comportament agresiv. Aici aflaţi mai multe despre prezenţa media în casele americanilor astăzi, precum şi ce pot face părinţii pentru a le monitoriza impactul.

mulţimea de ecrane din familie asupra dezvoltării copiilor, aşa cum aţi aflat şi în capitolele 7, 10 şi 14.

Diferite tipuri de media sunt omniprezente astăzi în viaţa de familie în Statele Unite (Dorr, Rabin şi Irlen, 2002; Roberts, Foehr, Rideout şi Brodie, 1999). În 1999, aproape toate familiile americane aveau televizor (99%), videoplayer (97%), radio (97%) şi CD player (90%). Peste două treimi dintre familii aveau televiziune prin cablu sau prin satelit (74%), o consolă de jocuri video (70%) sau un calculator (69%) şi aproape jumătate aveau posturi TV plătite separat (44%) sau acces la internet (45%).

Familiile şi mass-media

Pe măsură ce diferitele tipuri de media au devenit tot mai prezente în casă, s-au accentuat şi îngrijorările legate de efectele lor asupra dezvoltării copiilor. O anchetă la nivel naţional (Roberts *et al.*, 1999) a descoperit că, în medie, copiii cu vârste între 2 şi 18 ani petreceau cam 5,5 ore pe zi folosind media şi tehnologii acasă, în mod personal şi fără legătură cu şcoala - inclusiv televizorul, videoplayerul şi DVD playerul, jocurile video şi cele pe computer, precum şi alte utilizări online, dar şi CD-urile cu muzică. S-au descoperit diferenţe în funcţie de vârstă (copiii între 14 şi 18 ani tindeau mai mult decât cei mai mici să folosească media singuri sau în camera la ei), de gen (băieţii tindeau mai mult să aibă televizoare şi console de jocuri video în camera lor) şi etnicitate (copiii americani albi erau expuşi în general şase ore pe zi la media, pe când în cazul celor hispanici media era de şapte ore, iar la afroamericani de opt ore).

Ecologia utilizării media acasă de către copiii din America le-a provocat îngrijorări multor părinţi, educatori şi profesionişti din domeniul dezvoltării copilului. Aceste preocupări s-au axat pe faptul că copiii petrec prea puţin timp citind şi prea mult uitându-se la televizor, la filme şi la DVD-uri, pe conţinutul discutabil atât al materialelor video, cât şi audio şi pe timpul petrecut cu toate aceste mijloace în absenţa supravegherii de către părinţi şi a interacţiunii cu ei (Dorr *et al.*, 2002).

- organizarea locuinţei astfel încât să nu se pună accent pe privitul la televizor (de exemplu, aşezarea televizorului într-o cameră din spate, îndepărtarea televizoarelor şi a jocurilor video din dormitoare) şi accentuarea cititului (de exemplu, plasarea unor cărţi şi a altor materiale tipărite în camera comună şi în dormitoarele copiilor);
- îndrumare, comunicare şi exemple oferite de părinţi în ceea ce priveşte o interacţiune sănătoasă între membrii familiei, astfel încât copiii să tindă mai puţin să fie influenţaţi de ceea ce observă în media.

Familiile, şcolile şi comunităţile

Majoritatea copiilor cresc în comunităţi în care viaţa le este afectată nu doar de părinţi şi de profesori, ci şi de mulţi adulţi din comunitate - familia extinsă, membri ai clerului, profesori, antrenori, mentori şi aşa mai departe. Parteneriatele şi conexiunile care există între aceşti oameni influenţează reuşita şcolară a unui copil, precum şi calitatea vieţii copiilor şi a familiei în afara şcolii (Epstein şi Sanders, 2002).

Cercetătorii care examinează astfel de parteneriate au dezvoltat modele pentru a înţelege relaţiile dintre familii, şcoli şi comunitate. O mare parte a secolului XX, teoriile au accentuat separarea dintre rolurile profesorilor şi părinţilor în instruire. Se presupunea că părinţii dezvoltă aptitudini de bază şi competenţe sociale în primii ani, apoi, când copiii sunt deja socializaţi, îi trimit la şcoală pentru instruire didactică. Astăzi, expectanţele societăţii s-au schimbat, existând mai mulţi oameni ce recunosc nevoia de parteneriate între familii şi şcoli, familia pregătind şi susţinând copilul din punct de vedere academic în afara şcolii chiar şi atunci când şcolile servesc drept o influenţă de socializare semnificativă în viaţa copiilor. Modificarea acestor expectanţe este conformă cu un model teoretic potrivit căruia contextele multiple de dezvoltare din copilărie sunt interdependente, integrate sau suprapuse (Bronfenbrenner, 1986 ; Epstein şi Sanders, 2002). / Cercetările arată că, atunci când părinţii se implică în educaţia formală şi în viaţa şcolară ale copiilor lor, aceştia au rezultate mai bune la învăţătură, iar copiii manifestă rezultate pozitive faţă de şcoală şi aspiraţii vocaţionale mai înalte. Acest lucru este valabil indiferent de nivelul de educaţie ori statutul socioeconomic al părinţilor (Gutman şi McLoyd, 2000; Sanders şi Herting, 2000). În plus, discuţiile părinte-copil despre şcoală, programele şcolare şi planurile de viitor au un efect puternic asupra rezultatelor elevului. Şi invers, atunci când şcolile îi invită pe părinţi să se implice în mod clar, se implică mai mulţi părinţi. Cum pot familiile, şcolile şi comunităţile să conlucreze pentru a promova succesul şcolar şi bunăstarea generală ale copiilor ? Au fost identificate mai multe tipuri de parteneriate (Epstein şi Sanders, 2002):

- părinţii pot susţine educaţia copiilor învăţându-i de mici să citească şi să scrie, implicându-se şi ajutându-i la lecţii şi discutând cu ei despre planurile de viitor referitoare la facultate şi la carieră;
- şcolile pot să invite şi să încurajeze participarea activă a părinţilor fiind primitoare, informându-i şi îndrumându-i în legătură cu anumite

- familiile şi şcolile pot conlucra pentru o mai bună comunicare în scopul de a atinge aceste obiective;
- părinţii pot să sprijine şcoala prin activităţi voluntare şi să susţină învăţarea de către copii prin intermediul unor activităţi casnice care sunt coordonate cu programa şcolară. De exemplu, şcolile îi pot informa pe părinţi că copiii lor vor învăţa despre balene şi alte mamifere marine într-o anumită perioadă de două săptămâni, la clasă. Şcolile şi părinţii pot apoi să conlucreze pentru a oferi acasă activităţi de învăţare complementare - de exemplu, organizarea unei excursii la un acvariu din localitate sau găsirea unor cărţi, filme şi documentare ce se găsesc la bibliotecă ;
- şcolile pot creşte participarea părinţilor la deciziile şcolare încurajând formarea unor asociaţii puternice ale părinţilor, precum şi reprezentarea acestora şi a comunităţii în consiliile şi comisiile şcolii;
- şcolile şi grupurile de părinţi pot lua legătura cu agenţii, firme, biserici, asociaţii culturale din localitate şi cu alte grupuri din cadrul comunităţii. Prin intermediul acestor legături, familiile pot fi ţinute la curent în ceea ce priveşte serviciile de sănătate, evenimentele culturale, programele şi activităţile extraşcolare, precum şi oportunităţile de servicii comunitare.

Influenţele socioeconomice

Aşa cum aţi aflat din capitolele precedente, *statutul socioeconomic* este considerat o combinaţie între educaţia, ocupaţia şi venitul părinţilor. De obicei, aceste influenţe sunt interconectate, nivelurile mai scăzute de educaţie limitând atât mobilitatea venitului, cât şi cea ocupaţională, iar nivelurile înalte de educaţie corelând de obicei cu un venit şi un statut ocupaţional mai mari.

Cercetătorii au descoperit că statutul socioeconomic influenţează puternic parentingul. Mai multe studii au descoperit că mamele cu un statut socioeconomic mai ridicat vorbesc mai mult cu copiii lor şi folosesc un vocabular şi o sintaxă mai complexe atunci când fac acest lucru. Pe lângă diferenţele de la nivelul interacţiunii verbale, mamele cu un statut socioeconomic mai slab tind să controleze şi să restricţioneze mai mult comportamentul copiilor lor şi manifestă o tendinţă mai accentuată de a avea un stil de parenting autoritar (Hoff, Laursen şi Tardif, 2002). în multe grupuri culturale diferite s-a descoperit că părinţii cu un statut socioeconomic mai scăzut pun mai mult accent pe ascultare şi conformarea faţă de autoritate, pe când cei cu un statut socioeconomic mai ridicat tind să accentueze iniţiativa personală şi autonomia (Harwood *et al.,* 1996 ; Kohn, 1977).

Ce cauzează aceste diferenţe ? Atunci când componentele individuale ale statutului socioeconomic (educaţia, ocupaţia şi venitul) sunt examinate separat, cercetătorii au descoperit că nivelul de educaţie se asociază cel mai fiabil cu diferenţele dintre practicile şi stilurile de parenting. Oricum, venitul scăzut şi sărăcia reprezintă o provocare unică pentru parenting,

impozite locale, cartierele în care locuiesc ei primesc de obicei mai puţine bunuri materiale din partea administraţiei locale. Astfel, cartierele manifestă caracteristici distincte, în funcţie de statutul socioeconomic mediu al familiilor care locuiesc aici. Mai mult, copiii care locuiesc în cartiere extrem de sărace tind mai mult să crească în medii fizice care includ şcoli finanţate inadecvat, parcuri şi spaţii amenajate pentru recreere întreţinute inadecvat sau inexistente şi o expunere mai mare la violenţa de cartier şi la toxinele din mediu. Aşadar, sub un anumit prag, veniturile scăzute au o influenţă profundă asupra vieţii multor copii. Din păcate, în cazul copiilor care aparţin unor minorităţi există o probabilitate disproporţionat de mare să trăiască în cartiere extrem de sărace.

Familiile care trăiesc în sărăcie

în Statele Unite, sărăcia este definită comparând venitul total al unei familii cu un anumit prag predefinit al venitului care variază în funcţie de dimensiunea familiei şi de inflaţie, în 2005, nivelurile pragului de sărăcie pentru familiile formate din două, trei şi patru persoane erau de 12 830, 16 090 şi, respectiv, 19 350 de dolari (Federal Register, 2005). De obicei, pragurile oficiale ale sărăciei în Statele Unite sunt mai scăzute decât sumele de bani care, susţin americanii, sunt necesare pentru „a se descurca în comunitatea lor”, „a trăi decent” sau a evita greutăţile

Tabelul 16.2. ***Procentul copiilor sub vârsta de 18 ani care trăiesc sub pragul sărăciei***

Toţi copiii	18%
Copii cu vârste între 0 şi 5 ani	20%
Copii cu vârste între 6 şi 17 ani	16%
Copii din familii conduse de o femeie	42%
Copii din familii cu părinţi căsătoriţi	9%
Copiii afroamericani	34%
Familii conduse de o femeie	50%
Familii cu părinţi căsătoriţi	11%
Copiii hispanici	30%
Familii conduse de o femeie	51%
Familii cu părinţi căsătoriţi	21%
Copiii americani cu origini asiatice	12%
Familii conduse de o femeie	37%
Familii cu părinţi căsătoriţi	9%
Copiii americani albi	14%
Familii conduse de o femeie	37%
Familii cu părinţi căsătoriţi	8%

Census Bureau, 2004 ; http : //www.childrendsdatabank.org/indicators/4poverty.cfm

În comparaţie cu copiii care nu sunt săraci, cei săraci se confruntă cu un risc mai mare de eşec şcolar, stare proastă de sănătate fizică şi probleme de comportament.

Cercetătorii au descoperit că oferirea unor experienţe de învăţare în copilăria mică are un efect puternic asupra rezultatelor şcolare şi a funcţionării cognitive de mai târziu ale copiilor. Printre experienţele de învăţare timpurii se numără oferirea unor jucării centrate pe învăţare sau o legitimaţie la bibliotecă şi experienţele educative precum cursurile de muzică ori vizitele la muzee şi la grădini zoologice, precum şi faptul de a le citi copiilor. Din nefericire, există o tendinţă mai slabă de a li se oferi astfel de experienţe de învăţare timpurii copiilor din familii sărace (Bradley şi Caldwell, 1984; Magnuson şi Duncan, 2003). Un rol important îl are aici lipsa banilor: părinţii săraci au mai puţini bani de cheltuit pe resurse cum sunt cărţile, jucăriile educative, cursurile de dans sau abonamentele la muzee pentru toată familia. În plus, lipsa unor mijloace de transport pe care se pot baza poate inhiba anumite tipuri de ieşiri, cum ar fi drumurile la bibliotecă.

Resursele financiare joacă un rol major în capacităţile părinţilor de a le oferi copiilor lor un mediu de învăţare optim acasă.

Stresul asociat cu eforturile de a o scoate la capăt în familiile sărace nu afectează doar mediul de învăţare de acasă. Stresul psihologic al părinţilor, combinat cu accesul mai limitat la anumite tipuri de sprijin social, poate crea şi un mediu familial caracterizat de interacţiuni negative părinte-copil mai frecvente şi de o disciplină mai dură (Magnuson şi Duncan, 2002). În plus, este mai probabil ca familiile sărace să locuiască în cartiere caracterizate de următoarele condiţii:

- toxine din mediu în sol şi în vopsea;
- violenţă în comunitate;
- şcoli ineficiente;
- sărăcie concentrată, în care 40% dintre familiile din cartier sau mai multe trăiesc sub pragul sărăciei.

Trimiteri la alte capitole

În capitolul 6 aţi aflat că este mai puţin probabil ca copiii săraci să aibă acces la o îngrijire de calitate a sănătăţii, în comparaţie cu cei care nu sunt săraci. Aici aflaţi mai multe despre impactul sărăciei asupra vieţii copiilor

…mericană şi aşa mai departe. În familiile care au imigrat în decursul ultimelor câteva generaţii, această moştenire culturală poate fi păstrată vie prin amintirile membrilor familiei şi prin sărbătorirea continuă a anumitor festivaluri sau delectarea cu mâncăruri specifice. Pentru familiile care au migrat în Statele Unite cu generaţii în urmă, se poate ca participarea activă la o anumită moştenire etnică sau amintirea ei să se fi diminuat, dar americanii care îşi caută înaintaşii descoperă că străbunicii lor au ajuns în Statele Unite dintr-un anumit loc sau din mai multe locuri din lume, aşa că şi ei au o „moştenire etnică”.

Originea etnică poate avea un impact asupra dezvoltării copilului, în funcţie de cât de recent a ajuns familia în noua ţară, dacă ea trăieşte într-o enclavă etnică şi dacă originea sa etnică are un statut de „minoritate” în societate (Rumbaut şi Portes, 2001).

De exemplu, părinţii lui Eileen şi ai lui Kevin imigraseră din Irlanda la începutul secolului XX. Ei s-au stabilit într-un cartier din Boston în care locuiau foarte mulţi irlandezi. O sută de ani mai târziu, lui Eileen şi Kevin le plăcea să se îmbrace în verde de ziua Irlandei, fuseseră în concediu în această ţară şi le plăceau glumiţele şi poveştile legate de faptul că sunt irlandezi din Boston. Totuşi, nu erau implicaţi în nici un grup cultural şi în nici o cauză politică ale americanilor de origine irlandeză. Făceau o facultate în Boston, dar, după ce au absolvit, s-au mutat într-o zonă suburbană, unde calitatea de irlandez a rămas pe planul doi în viaţa lor. În afară de faptul că sărbătoreau în continuare ziua Sfântului Patrick şi că plănuiau să o ducă odată în Irlanda şi pe fiica lor, Avery, nu prea menţineau nici o legătură cu moştenirea lor irlandeză.

Rosa şi Luis se născuseră şi crescuseră într-un cartier portorican dintr-un oraş din Connecticut. Pentru amândoi, engleza a fost limba lor maternă, deşi înţelegeau şi vorbeau şi spaniola. De asemenea, fuseseră amândoi la un colegiu local din cadrul comunităţii, unde Rosa şi-a luat atestatul de infirmieră. Luis lucra la o agenţie federală pentru ajutor în caz de dezastre şi adesea era plecat în deplasări în interes de serviciu. În ciuda faptului că stăpâneau engleza din naştere şi că terminaseră liceul şi îşi continuaseră studiile, atât Rosa, cât şi Luis simţeau că sunt „outsideri” în cartierul din suburbia unde se mutaseră. Aspectul lor deschis i-a făcut pe unii să le pună eticheta rasistă de „negri”, etichetă cu care ei nu se identificau. De asemenea, şi-au dat seama că pentru ei nu era atât de uşor să se asimileze în cultura americană predominantă cum era pentru unii din prietenii lor din copilărie care aveau o piele mult mai deschisă la culoare – în primul rând din cauza categoriilor rasiale diferite în care erau încadraţi şi a percepţiilor diferite pe care mulţi oameni îşi bazaseră clasificarea. Rosa a devenit tot mai atrasă de grupurile portoricane şi hispanice care activau în domeniul unor probleme politice în regiunea sa. Ea a devenit mai conştientă de identitatea sa portoricană şi a început să studieze literatura, istoria şi politica statului Puerto Rico, mai ales în relaţie cu Statele Unite. Când s-a născut fiica lor, Natalie, Rosa şi Luis au ales să se mute din cartierul suburban integrat unde locuiau într-un cartier portorican, astfel încât Natalie să crească având ocazia să îşi

După cum se poate vedea din poveştile acestor familii, identitatea etnică este ceva cu care încep toţi americanii, dar pentru unii pare să scadă ca importanţă, pe când în cazul altora rămâne în prim-plan. Pentru unii tineri din Statele Unite, identitatea etnică este amorfă, neavând prea multă semnificaţie, până în punctul în care originea etnică ajunge să se confunde cu etichetele rasiale, ca în cazul lui Jennifer. Pentru alţii, devine o dimensiune de prim rang a identităţii lor. Cercetătorii fac distincţie între două tipuri de identităţi etnice pe care le pot întreţine tinerii (Rumbaut şi Portes, 2001). Prin *identitatea simbolică,* o persoană tânără poate celebra anumite aspecte ale unei moşteniri etnice, cum ar fi sărbătorile, mâncărurile sau muzica. Totuşi, aceste legături rămân de obicei în familia de origine şi nu sunt esenţiale pentru identitatea publică a unei persoane tinere. O astfel de situaţie este evidentă în povestea familiei lui Avery. Când era în clasa a Il-a, ştia că familia sa venise din Irlanda şi spera să viziteze şi ea cândva această ţară. Totuşi, în afară de faptul că se îmbrăca în verde de sărbătoarea Sfântului Patrick şi îi plăcea pâinea irlandeză cu sifon pe care o mai cumpăra uneori mama sa când mergea în oraş, această identitate nu prea avea vreo semnificaţie publică pentru Avery.

Pentru unii copii, originile etnice rămân totuşi vii şi importante. Acest lucru tinde să se întâmple mai ales atunci când membrii culturii dominante percep grupul din care face parte un copil drept grup „minoritar”, mai ales unul pe care societatea americană îl defineşte ca „nonalb”. în aceste cazuri, copiii tind mai mult să dezvolte ceea ce s-a numit *identitate durabilă* (Rumbaut şi Portes, 2001; Steinberg, 2001), situaţie în care tinerii, cu mândrie şi în mod conştient, îşi asumă o moştenire etnică şi se lasă adesea absorbiţi de limba, istoria, politica şi cultura acestei moşteniri (Taum, 2003).

O astfel de situaţie este evidentă şi în cazul lui Natalie. Când era în liceu, era profund implicată în grupuri portoricane şi hispanice. Deşi limba ei maternă era engleza, părinţii săi o dăduseră la o şcoală elementară bilingvă (engleză-spaniolă), astfel încât să îşi exerseze spaniola în timp ce învăţa despre istoria şi cultura hispanice într-un cadru mai formal. Când era la liceu, îşi petrecea timpul participând voluntar în cadrul unui program Head Start care era destinat portoricanilor, iar ţelul său după terminarea facultăţii era să lucreze în cadrul agenţiei hispanice pentru sănătate. Pentru Natalie, a fi portoricană a devenit un aspect central al identităţii sale. în plus, deşi mai mulţi dintre verii săi erau consideraţi „albi” de societatea americană predominantă, ea ştia că aspectul ei fizic o distingea vizibil. Era conştientă că aceasta îi făcea pe ea şi pe alţii ca ea mai supuşi prejudecăţilor şi discriminării.

Spre deosebire de moştenirea etnică, „rasa” este un set de categorii sociale în care sunt încadraţi oamenii pe baza unor diferenţe fizice sau genetice percepute (şi nu în funcţie de diferenţe culturale, geografice, lingvistice sau religioase). Categoriile „rasei” s-au modificat cu timpul (Jacobson, 1998). De exemplu, în secolul al XVIII-lea, irlandezii erau consideraţi o „rasă” separată în Statele Unite. O sută de ani mai târziu, erau categorizaţi astfel italienii şi evreii. După al doilea război mondial,

După cum se poate vedea din poveştile acestor familii, identitatea etnică este ceva cu care încep toţi americanii, dar pentru unii pare să scadă ca importanţă, pe când în cazul altora rămâne în prim-plan. Pentru unii tineri din Statele Unite, identitatea etnică este amorfă, neavând prea multă semnificaţie, până în punctul în care originea etnică ajunge să se confunde cu etichetele rasiale, ca în cazul lui Jennifer. Pentru alţii, devine o dimensiune de prim rang a identităţii lor. Cercetătorii fac distincţie între două tipuri de identităţi etnice pe care le pot întreţine tinerii (Rumbaut şi Portes, 2001). Prin *identitatea simbolică,* o persoană tânără poate celebra anumite aspecte ale unei moşteniri etnice, cum ar fi sărbătorile, mâncărurile sau muzica. Totuşi, aceste legături rămân de obicei în familia de origine şi nu sunt esenţiale pentru identitatea publică a unei persoane tinere. O astfel de situaţie este evidentă în povestea familiei lui Avery. Când era în clasa a Il-a, ştia că familia sa venise din Irlanda şi spera să viziteze şi ea cândva această ţară. Totuşi, în afară de faptul că se îmbrăca în verde de sărbătoarea Sfântului Patrick şi îi plăcea pâinea irlandeză cu sifon pe care o mai cumpăra uneori mama sa când mergea în oraş, această identitate nu prea avea vreo semnificaţie publică pentru Avery.

Pentru unii copii, originile etnice rămân totuşi vii şi importante. Acest lucru tinde să se întâmple mai ales atunci când membrii culturii dominante percep grupul din care face parte un copil drept grup „minoritar”, mai ales unul pe care societatea americană îl defineşte ca „nonalb”. In aceste cazuri, copiii tind mai mult să dezvolte ceea ce s-a numit *identitate durabilă* (Rumbaut şi Portes, 2001 ; Steinberg, 2001), situaţie în care tinerii, cu mândrie şi în mod conştient, îşi asumă o moştenire etnică şi se lasă adesea absorbiţi de limba, istoria, politica şi cultura acestei moşteniri (Taum, 2003).

O astfel de situaţie este evidentă şi în cazul lui Natalie. Când era în liceu, era profund implicată în grupuri portoricane şi hispanice. Deşi limba ei maternă era engleza, părinţii săi o dăduseră la o şcoală elementară bilingvă (engleză-spaniolă), astfel încât să îşi exerseze spaniola în timp ce învăţa despre istoria şi cultura hispanice într-un cadru mai formal. Când era la liceu, îşi petrecea timpul participând voluntar în cadrul unui program Head Start care era destinat portoricanilor, iar ţelul său după terminarea facultăţii era să lucreze în cadrul agenţiei hispanice pentru sănătate. Pentru Natalie, a fi portoricană a devenit un aspect central al identităţii sale. în plus, deşi mai mulţi dintre verii săi erau consideraţi „albi” de societatea americană predominantă, ea ştia că aspectul ei fizic o distingea vizibil. Era conştientă că aceasta îi facea pe ea şi pe alţii ca ea mai supuşi prejudecăţilor şi discriminării.

Spre deosebire de moştenirea etnică, „rasa” este un set de categorii sociale în care sunt încadraţi oamenii pe baza unor diferenţe fizice sau genetice percepute (şi nu în funcţie de diferenţe culturale, geografice, lingvistice sau religioase). Categoriile „rasei” s-au modificat cu timpul (Jacobson, 1998). De exemplu, în secolul al XVIII-lea, irlandezii erau consideraţi o „rasă” separată în Statele Unite. O sută de ani mai târziu, erau categorizaţi astfel italienii şi evreii. După al doilea război mondial,

(adesea cunoscuţi sub denumirea generică de „hispanici” sau „latino”) au origini rasiale amestecate - populaţii europene, africane şi amerindiene. Aşa cum am menţionat în povestea Rosei şi a lui Luis, mulţi hispanici care migrează în Statele Unite sunt incluşi în clasificări rasiale de tip negru/alb ce par cel mult arbitrare (evidente în special atunci când doi fraţi din aceeaşi familie sunt clasificaţi diferit din punct de vedere rasial pe baza culorii pielii sau a tipului de păr!). Printre afroamericani, caracterul arbitrar al etichetelor rasiale este subliniat de frecvenţa strămoşilor albi într-un context cultural în care o femeie albă poate naşte un copil negru, dar o femeie de culoare nu poate avea un copil clasificat drept alb (Rumbaut şi Portes, 2001).

Din păcate, în ciuda caracterului arbitrar al clasificărilor rasiale, ele continuă să exercite un efect profund asupra vieţii economice şi sociale în America. în Statele Unite, copiii identificaţi drept negri sau hispanici tind mai mult să trăiască în sărăcie şi să crească în cartiere cu şcoli mediocre şi violenţă accentuată. Este mai puţin probabil ca ei să urmeze o facultate de patru ani şi tind mai mult să ajungă la închisoare sau şomeri. Distribuţia inechitabilă a şanselor şi a resurselor în Statele Unite, precum şi impactul pe care îl are acest lucru asupra dezvoltării copiilor rămân subiecte de dezbatere în rândul cercetătorilor interesaţi de intersectarea politicilor publice cu dezvoltarea copiilor (Danziger, Sandefur şi Weinberg, 1994; Wilson, 1996).

Familiile clasificate drept minorităţi etnice „nonalbe” le oferă adesea copiilor lor o anumită socializare etnică şi rasială. Aceasta poate include mesaje punând accent pe mândria rasială, pe moştenire şi tradiţii, pe acceptarea originii rasiale şi pe o imagine de sine pozitivă, precum şi pe socializarea pentru a recunoaşte şi a face faţă situaţiilor marcate de prejudecăţi, discriminare şi şanse blocate. Există unele dovezi că, dacă li

Familiile şi imigrarea

În anii ’90, aproximativ 40% din creşterea totală

Teme de gândire şi de discuţie

(adesea cunoscuţi sub denumirea generică de „hispanici” sau „latino”) au origini rasiale amestecate - populaţii europene, africane şi amerindiene. Aşa cum am menţionat în povestea Rosei şi a lui Luis, mulţi hispanici care migrează în Statele Unite sunt incluşi în clasificări rasiale de tip negru/alb ce par cel mult arbitrare (evidente în special atunci când doi fraţi din aceeaşi familie sunt clasificaţi diferit din punct de vedere rasial pe baza culorii pielii sau a tipului de păr!). Printre afroamericani, caracterul arbitrar al etichetelor rasiale este subliniat de frecvenţa strămoşilor albi într-un context cultural în care o femeie albă poate naşte un copil negru, dar o femeie de culoare nu poate avea un copil clasificat drept alb (Rumbaut şi Portes, 2001).

Din păcate, în ciuda caracterului arbitrar al clasificărilor rasiale, ele continuă să exercite un efect profund asupra vieţii economice şi sociale în America. în Statele Unite, copiii identificaţi drept negri sau hispanici tind mai mult să trăiască în sărăcie şi să crească în cartiere cu şcoli mediocre şi violenţă accentuată. Este mai puţin probabil ca ei să urmeze o facultate de patru ani şi tind mai mult să ajungă la închisoare sau şomeri.
Distribuţia inechitabilă a şanselor şi a resurselor în Statele Unite, precum şi impactul pe care îl are acest lucru asupra dezvoltării copiilor rămân subiecte de dezbatere în rândul cercetătorilor interesaţi de intersectarea politicilor publice cu dezvoltarea copiilor (Danziger, Sandefur şi Weinberg, 1994; Wilson, 1996).

Teme de gândire şi de discuţie În ce mod clasificarea ori identificarea dumneavoastră culturală, etnică, rasială şi/sau de grup minoritar v-a afectat dezvoltarea în copilărie şi în

Familiile clasificate drept minorităţi etnice „nonalbe” le oferă adesea copiilor lor o anumită socializare etnică şi rasială. Aceasta poate include mesaje punând accent pe mândria rasială, pe moştenire şi tradiţii, pe acceptarea originii rasiale şi pe o imagine de sine pozitivă, precum şi pe socializarea pentru a recunoaşte şi a face faţă situaţiilor marcate de prejudecăţi, discriminare şi şanse blocate. Există unele dovezi că, dacă li se dezvoltă copiilor un sentiment de mândrie etnică, combinat cu recunoaşterea barierelor rasiale şi a perspectivelor de mobilitate ascendentă, aceasta contribuie la

origini europene (Larsen, 2004). În conformitate cu aceste statistici, doar 62% dintre copiii născuţi în Statele Unite în 1995 erau nonhispanici albi ai căror părinţi se născuseră şi ei în SUA (Hernandez, 1997). Se estimează că, până în 2020, 53% dintre copiii americani vor fi clasificaţi drept nonhispanici albi (Child Trends Databank, 2006; http://www.childrendsdatabank.org/indicators/60 Race and Ethnic Composition.cfm).

Aculturaţie Proces prin care diferite grupuri culturale se schimbă şi se adaptează unele la altele.

Aculturaţia este procesul prin care diferite grupuri culturale se schimbă şi se adaptează unele la altele. De obicei, se crede că grupul imigrant se schimbă într-o manieră unilinară în direcţia culturii dominante, ceea ce conduce la asimilare. Totuşi, aculturaţia este un proces multidirecţional şi multidimensional.

AH

În ultimii 20 de ani, majoritatea covârşitoare a familiilor de imigranţi au venit în Statele Unite din ţări latino-americane şi asiatice. Cum au schimbat patternurile de imigrare actuale ceea ce se predă la şcoală, precum şi experienţele la care au acces oamenii

Caseta 16.2. *Construirea toleranţei într-o societate marcată de diversitate*

P'.' măsură ce o sooiet.ite se divur-ificvi creşte şi probabilitatea conflictelor dintre grupuri, devenind astfel necesare anumite intervenţii vizând diminuarea conflictelor intergrupuri. Un exemplu clasic al eforturilor de a promova toleranţa este cunoscut drept experimentul de la Robber's Cave (Sherif, Harvey, White, Hood şi Sherif, 1961). În cadrul acestui experiment, Muzafer Sherif şi colaboratorii săi au adus 22 de băieţi de clasa a V-a, care nu se cunoşteau dinainte, în două tabere de vară. Băieţii s-au implicat în activităţile obişnuite dintr-o tabără, cum ar fi activităţile practice şi excursiile, însă era un clenci. Cercetătorii au pus la cale pentru ei nişte provocări neaşteptate – de exemplu, să îşi facă singuri mâncare atunci când nu făcuse nimeni. Ca rezultat, cele două tabere s-au ... „lide... asem... nea, ... at nume ... şi „Vultu... ritâţii lor. Deşi la ... început ... după câteva ... au făcut ... încât ... grupuri să se înt... „întâl... plător... implicat în ... sporti... plănui... care în ... făcut ... loc ... de gr... fiecăr... tabere... litate ... Rivalit... . tea... escala... chiar ... colegi... săi a... Crotal... şi pe Vulturi să îşi soluţioneze conflictul intergrupuri şi chiar să dezvolte prietenii între grupuri printr-o serie de „crize" plănuite în care



comun, pe o perioadă lungă. În plus, eforturile lor trebuie să fie sprijinite de o organizaţie mai mare. Un alt cercetător, Thomas Pettigrew, a subliniat că prietenia şi experienţele emoţionale sunt esenţiale pentru această transformare. Obiectivul major al programului PARTNERS este promovarea prieteniilor profunde şi a aprecierii reciproce între elevi cu origini rasiale, etnice şi socioeconomice diferite, în spiritul ideilor lui Allport privind contactele semnificative. Aproximativ 1 800 de elevi din clasele I-VIII (cam 50% de culoare, majoritatea afroamericani din zonele urbane, cu părinţi din clasa muncitoare, iar ceilalţi 50% albi, din clasa de mijloc, care locuiau în suburbii) iau parte în fiecare an la „proiectele speciale centrate pe programă, creative" şi sociale, sponsorizate de PARTNERS.

În cadrul acestor proiecte, elevii au un „partener" pe tot parcursul anului şcolar. Pe rând, în fiecare lună, fiecare vizitează şcoala celuilalt, unde se implică împreună în multe activităţi şi lecţii inter-culturale (de exemplu, citesc cărţi aparţinând unei culturi diferite), care au fost concepute în colaborare de profesori de la ambele şcoli. Între vizite, cei doi copii îşi scriu scrisori de tip „prietenie prin corespondenţă" pentru a se cunoaşte mai bine, în spiritul principiilor din cadrul ... iau ... te la „zi... ... pără ... zonă, pa... la ... să-i ... rmine să ... să rezolve probleme în ... Reflectarea asupra ... te o componentă ... im... uirii ... pot ... ae ... ERS ... ze, precum şi să ... ulat. Ei discută ... lor faţă de program cu colegii ... otează într-un jurnal. Elevii mai ... din clasele gimnaziale) sunt încurajaţi să se ... la experienţele ... în contextul ... sociale mai generale de care îşi ... ine... mică şi ... implicarea ... este o componentă-cheie a programului ... părinţi ... oferă voluntari în fiecare an ... -şi ... în vizite, ajutând în cadrul activ... şi excursiilor pe te... servind ... siliu ... ultativ. ... la ... unde se întâlnesc cu profesori de la cealaltă şcoală şi discută chestiuni legate de program şi de diversitate în general. Pe lângă faptul că implică pe adulţi într-un mod semnificativ, PARTNERS ajută la construirea legăturilor între copii şi

resursele culturale, recreaţionale şi alte resurse pe care le oferă fiecare loc. Dezvoltând o legătură personală cu cealaltă comunitate, elevii par să fio mai pregătiţi să se elibereze de temerile şi de prejudecăţile pe care poate le-au avut despre ea. Mai mult, sarcina copiilor de a crea „comunitate ideală" pe baza punctelor tari ale fiecărui loc îi ajută pe elevi să lucreze în echipă, având o viziune socială pozitivă, comună.

Un alt efort recent important presupune implicarea în dialog a unor tineri evrei şi palestinieni. Ifat Maoz (2000) analizează o serie de workshopuri care au fost realizate tot pe baza principiilor susţinute de teoria contactelor intergrupuri formulată de Allport. Aceasta este o situaţie potenţial mult mai dificilă din cauza conflictului în care sunt implicaţi şi acum israelienii şi palestinienii, ce se luptă pentru teritorii şi resurse. La workshopuri, organizate în 1998, au participat 67 de elevi de liceu palestinieni şi 64 israelieni. înainte şi după acestea, ei au

de la fiecare şcoală. Doi mediatori, unul israelian şi unul palestinian, au condus întâlnirile în cele două zile. S-au conceput o serie de dialoguri pentru a-i purta pe elevi de la dezvoltarea unor legături la discuţii despre conflictele naţionale. Iniţial, elevii au jucat jocuri pentru a se familiariza unii cu alţii, apoi au fost introduse discuţii mai lejere despre cultură şi şcoală, iar în final s-a discutat despre percepţiile elevilor referitor la conflictul israeliano-palestinian şi probleme intergrupuri. S-a inclus şi relatarea unor poveşti personale, menite să îi ajute pe elevi să vadă latura umană a experienţelor lor şi să resimtă empatie. Participanţii au demonstrat că atitudinile lor faţă de grupul celorlalţi s-au schimbat oarecum în bine, iar unii au continuat să ţină legătura cu celălalt grup după încheierea workshopului. chiar şi un an mai târziu. Deşi este necesar să se mai facă şi alte cercetări pentru a determina dacă workshopul a fost într-adevăr cauza schimbării de percepţie, această întâlnire

Copiii care cresc în familii de imigranţi se confruntă în mod caracteristic cu sarcina de a integra cultura originară de acasă şi cultura-gazdă de la şcoală. Această integrare are loc la mai multe niveluri, printre care limba, valorile şi expectanţele referitoare la comportament. Studiile au cercetat în mod explicit diferenţele intergeneraţionale dintre copii şi părinţii lor imigranţi. De exemplu, în urma unui studiu pe 200 de părinţi portoricani şi copiii lor căsătoriţi care locuiau în New York City, cercetătorii au descoperit că valoarea acordată în mod tradiţional de portoricani primatului familiei s-a diminuat de la o generaţie la alta în funcţie de mobilitatea ascendentă educaţională (Procidano şi Rogler, 1989; Rogler şi Santana Cooney, 1984). Totuşi, interacţiunile intergeneraţionale şi patternurile de susţinere dintre părinţi şi copii au rămas puternice şi stabile.

în mod similar, în urma unui studiu asupra unor familii de americani de origine mexicană cu membri din mai multe generaţii care locuiau în Los Angeles (Rueschenberg şi Buriel, 1989), cercetătorii au descoperit că aculturaţia era legată de variabile externe sistemului familial (cum ar fi orientarea spre scop), dar nu se asocia cu variabilele interne ale sistemului familial (precum coeziunea şi autoritatea părinţilor). Această descoperire sugerează că organizarea internă de bază a familiei, inclusiv rolul pe care îl are autoritatea părinţilor, a rămas relativ neschimbată pe parcursul procesului de aculturaţie. Alte două studii (Delgado-Gaitin, 1993 ; Phinney, Ong şi Madden, 2000) au descoperit că părinţii americani care imigraseră din Mexic şi copiii lor din sudul Californiei aveau valori similare în ceea ce priveşte *familismul* (devotamentul faţă de bunăstarea familiei) şi *respeto* (respectul).

Care [illegible] multe dintre [illegible] importante [illegible] despre efectele divorţului [illegible] negative [illegible] două precizări. în primul rând, descoperirile studiilor se referă la o medie care nu se aplică în cazul fiecărui copil. Nu toţi copiii sunt afectaţi negativ de divorţ, iar severitatea efectelor care se manifestă variază de la un copil la altul. în al doilea rând, evaluările consecinţelor negative ale divorţului trebuie plasate în contextul alternativei, ce în multe cazuri este rămânerea părinţilor în cadrul unei căsnicii nefericite în care se iscă zilnic conflicte acasă. Specialiştii au păreri diferite în ceea ce priveşte măsura în care o căsnicie nefericită ar trebui menţinută de dragul copiilor (Hetherington şi Kelly, 2003 ; Wallerstein, Lewis şi Blakeslee, 2000). Majoritatea cred totuşi că în unele situaţii divorţul poate fi cea mai bună din două opţiuni nefericite.

Efectele divorţului. Copiii ai căror părinţi au divorţat nu obţin scoruri bune atunci când sunt comparaţi cu copii din familii intacte. S-a demonstrat existenţa unor consecinţe negative ale divorţului asupra copiilor în aproape toate aspectele dezvoltării care au fost studiate (Amato, 2001; Clarke-Stewart *et al.*, 2000; Hetherington şi Stanley-Hagan, 2002).

Efectele sunt în general cele mai evidente în perioada imediat următoare divorţului (Hetherington, 1989). De obicei, perioada de aproximativ un an care urmează unui divorţ este marcată de un nivel mai mare de anxietate, depresie şi conflicte părinte-copil. Adesea, atât copilul, cât şi părintele fac eforturi să se adapteze la circumstanţele noi şi stresante, iar reacţiile negative ale fiecăruia îl pot afecta pe celălalt într-o manieră ciclică, luând proporţii.

Deşi efectele imediate evidente ale divorţului în general se risipesc cu timpul, consecinţele nu dispar neapărat. Copiii ai căror părinţi au divorţat se confruntă în continuare cu riscul de a dezvolta diverse probleme, printre care comportamentul antisocial, stima de sine scăzută, dificultăţi la şcoală şi relaţii slabe atât cu fraţii, cât şi cu alţi copii (Hetherington, Bridges şi Isabella, 1998). Efectele pot persista şi în adolescenţă, aşa cum demonstrează probabilitatea crescută de activitate sexuală precoce, abuz de substanţe şi abandon şcolar (Hetherington şi Clingempeel, 1992). Ele pot persista şi la vârsta adultă: căsătoriile persoanelor ai căror părinţi au divorţat tind mai mult să se încheie şi ele cu un divorţ.

Efectele divorţului variază într-o anumită măsură atât în funcţie de vârsta, cât şi de sexul copilului. în anumite sensuri, copiii de vârstă preşcolară şi din clasele primare sunt deosebit de vulnerabili, pentru că le lipsesc resursele cognitive necesare pentru a înţelege motivele divorţului şi pot presupune că a fost cumva din vina lor (Zill, Morrison şi Coiro, 1993). De asemenea, fiecare segment al procesului de dezvoltare are propriile vulnerabilităţi şi posibilităţi de consecinţe negative ; adolescenţa, de exemplu, poate fi o perioadă deosebit de dificilă pentru a face faţă destrămării unei căsnicii. De obicei băieţii sunt mai afectaţi de divorţ decât fetele, cel puţin în termenii de efecte deschise (de exemplu, agresivitate crescută, comportament sfidător). Fetele pot fi totuşi mai [illegible]

1998). De-a [illegible] timp [illegible] individ, şi familie (Portes şi Rumbaut, 1990).

Obiectivul de învăţare 16.3: *descrierea şi evaluarea influenţei pe care o au diferite contexte sociale asupra familiilor şi a copiilor.*

Verificaţi-vă cunoştinţele...

1. Ce rol joacă mass-media în viaţa copiilor din Statele Unite?
2. în ce mod relaţiile dintre familie, şcoli şi comunitate în general afectează dezvoltarea copiilor ?
3. în ce moduri statutul socioeconomic influenţează dezvoltarea copiilor?
4. Ce impact are sărăcia drept context al dezvoltării copiilor?
5. în ce mod etnicitatea şi rasa oferă contexte socializante pentru dezvoltarea copiilor?

Familiile într-o societate în schimbare aflată

Obiectivul de învăţare 16.4

Analizaţi modul în care schimbarea influenţează astăzi viaţa de familie în Statele Unite.

în 1970, 40% dintre familiile americane erau formate din cupluri căsătorite care aveau copii, în 2004, această cifră scăzuse la 23 %. în 2003, doar 68% dintre copiii sub 18 ani locuiau împreună cu doi părinţi căsătoriţi, faţă de 87%

Divorţul şi familiile recompuse

Divorţul este o realitate din ce în ce mai frecventă în viaţa multor copii. între 1960 şi 1990 rata divorţurilor în Statele Unite a crescut cu peste 100%, iar în prezent aproape jumătate dintre căsătorii se încheie cu un divorţ în SUA (Hetherington şi Stanley-Hagan, 2002). Astăzi, aproximativ două treimi dintre copiii americani locuiesc într-o familie formată din doi părinţi, iar în unele grupuri etnice procentul este considerabil mai scăzut (US Bureau of Census, 2001). Trecerea de la familii cu doi părinţi la familii cu un singur părinte reflectă faptul că tot mai multe femei necăsătorite fac copii, precum şi ratele tot mai mari ale divorţurilor cuplurilor care au copii [illegible]

Unele dintre efectele asociate cu divorţul rezultă din condiţiile existente înainte de divorţ. Poate este de la sine înţeles că familiile în care părinţii sunt în pragul divorţului nu creează cea mai armonioasă atmosferă acasă. Studiile arată că problemele observate la copiii cu părinţi divorţaţi erau adesea evidente şi înainte ca părinţii să se despartă (Hetherington şi Stanley-Hagan, 2002).

Sunt importante şi schimbările experienţelor copilului după divorţ. Unul dintre părinţi, împreună cu care copilul a locuit toată viaţa sa (de obicei tatăl), nu mai este prezent în casă, ceea ce înseamnă că o sursă de afecţiune şi de suport nu mai e disponibilă imediat, în multe cazuri situaţia financiară a familiei se înrăutăţeşte apreciabil, iar circumstanţele financiare o stresează şi mai mult pe o mamă care încearcă acum să facă faţă rolului de părinte singur. Adesea practicile de parenting ale mamei devin mai dure şi mai puţin consecvente, cu efecte negative predictibile asupra comportamentului copiilor (Hetherington şi Kelly, 2002). Atunci când mamele sunt capabile să menţină un stil exigent de parenting, copiii lor tind mai mult să reuşească să se adapteze după divorţ (Wolchik *et al.*, 2000).

Şi comportamentul părintelui care nu deţine custodia (în peste 80% dintre cazuri acesta este tatăl) este important. Nu cât timp petrece copilul împreună cu tatăl pare să fie esenţial, ci calitatea acestuia. În general copiii se adaptează mai bine atunci când relaţia cu tatăl este caldă şi favorabilă (Amato şi Gilbreth, 1999; Whiteside şi Becker, 2000).

Deşi custodia încredinţată exclusiv mamei rămâne rezultatul cel mai frecvent al divorţurilor în Statele Unite, *încredinţarea copilului ambilor părinţi* – cu alte cuvinte, drepturile şi responsabilităţile egale ale părinţilor – devine din ce în ce mai obişnuită. În cazul unor astfel de aranjamente post-divorţ, succesul custodiei comune depinde de cât de dedicaţi şi de eficienţi sunt ambii părinţi în exercitarea rolului său, precum şi de cât de bine pot părinţii să coopereze. În general, încredinţarea copilului ambilor părinţi pare

Familie recompusă Unitate familială rezultând din recăsătorire, care este formată din părinţi şi copii ce făceau parte înainte din alte familii

odată cu trecerea timpului. Importante în ambele cazuri sunt relaţia dintre părinţii proaspăt căsătoriţi, precum şi susţinerea (sau cel puţin lipsa ostilităţii active) din partea părintelui biologic care nu are custodia.

În ciuda dificultăţilor pe care tocmai le-am menţionat, părinţii vitregi pot fi o prezenţă minunată în viaţa copiilor ce au trecut prin experienţa unui divorţ. Mai ales atunci când părinţii vitregi se implică în creşterea copiilor şi sunt pricepuţi în eforturile lor de parenting, sunt vizibile efecte pozitive asupra vieţii de familie şi a dezvoltării copiilor (Hetherington şi Stanley-Hagan, 2002). Din păcate, părinţii vitregi, în medie, se implică mai puţin şi sunt mai puţin pricepuţi decât părinţii în general; astfel, nu toţi copiii au aceste potenţiale beneficii.

Familiile monoparentale

Proporţia copiilor americani sub 18 ani care trăiesc în familii monoparentale a crescut spectaculos în ultimele decenii, de la mai puţin de 10% în 1960 la peste un sfert în 2003. Nu doar familiile monoparentale au devenit mai comune în ultimele câteva decenii, ci şi condiţiile care conduc la formarea lor. În 1970, divorţurile şi separările justificau 86% dintre copiii care făceau parte din familii monoparentale. În 1997, această cifră scăzuse la 58%. În acelaşi timp, numărul copiilor care trăiau în familii monoparentale conduse de o mamă necăsătorită a crescut de la 6% în 1970 la 37% în 1997 (Weinraub, Horvath şi Gringlas, 2002).

În general, cercetătorii au descoperit rezultate mai slabe în cazul copiilor care cresc în familii monoparentale, în comparaţie cu cei ce cresc în familii cu ambii părinţi. Copiii crescuţi în familii monoparentale tind mai mult să abandoneze şcoala în timpul liceului, să facă un copil înainte de a împlini 20 de ani şi să nu aibă serviciu la începutul vârstei adulte decât cei de condiţie similară care au crescut în familii cu doi părinţi. În plus, se confruntă cu un risc mai mare de probleme psihologice şi rezultate slabe la învăţătură (Murray şi Golombok, 2005).

De ce atât de mulţi copii din familii monoparentale au rezultate slabe? Unii cercetători s-au întrebat dacă aceasta se întâmplă din cauza absenţei tatălui *per se* ori din pricina altor factori, cum ar fi stresul financiar, izolarea socială sau conflictul dintre părinţi din preajma divorţului. Pentru a răspunde la această întrebare, cercetătorii au examinat familii monoparentale care se formaseră în diferite circumstanţe – de exemplu, cele rezultând în urma unui divorţ sau a unei separări, cele formate de femeile de carieră care nu s-au căsătorit niciodată, dar care au decis să facă un copil şi cele create de mamele adolescente.

Într-un astfel de studiu (Carlson şi Corcoran, 2001) s-au folosit date din *National Longitudinal Survey of Youth* pentru a analiza efectul diferitelor structuri familiale asupra rezultatelor comportamentale şi cognitive la copiii de 7-10 ani. În urma acestui studiu pe scară largă s-a descoperit că resursele financiare, sănătatea mentală a mamei şi calitatea generală a mediului familial sunt deosebit de importante pentru comportamentul

sentimentele de eşec ca soţie. Deşi relaţia sa cu Philip devenise conflictuală şi aspră, îi lipsea totuşi prezenţa sa zilnică. După ce Philip s-a mutat în altă parte, Karen a trebuit să găsească alte rutine domestice care păreau potrivite pentru ea şi pentru cele două fiice ale sale de vârstă şcolară, Jennifer şi Brittany. Şi fetiţelor le lipsea prezenţa tatălui lor, ele fiind supărate şi pline de resentimente din cauza absenţei sale.

în plus, situaţia financiară a lui Karen s-a schimbat considerabil după divorţ. înainte lucrase part-time, având un program flexibil care îi permitea să fie acasă când copiii ieşeau de la şcoală, să le ducă pe Jennifer şi pe Brittany la diferite activităţi extraşcolare şi să gătească cina pentru toată familia în fiecare seară. După divorţ, Karen a trebuit să înceapă să lucreze cu normă întreagă, ceea ce a determinat schimbări în rutina familiei lor. Jennifer şi Brittany îşi petreceau după-amiezile acasă la un prieten de familie până trecea Karen să le ia, la 5 : 30. Cina era adesea o treabă făcută cam la întâmplare pe măsură ce Karen se adapta la noile cerinţe din viaţa sa. Nu şi-a mai permis să plătească şi cursurile de karate, aşa că au renunţat la ele. Drumurile zilnice la piscină pentru ca fetiţele să îşi perfecţioneze înotul au devenit greu de realizat. Karen se întreba dacă îşi vor putea păstra casa în care locuiau de mulţi ani sau va trebui să o vândă şi să se mute într-o locuinţă mai mică dintr-un cartier mai puţin atrăgător. Jennifer şi Brittany plângeau şi au devenit deprimate la ideea mutării la altă şcoală şi a despărţirii de prietenii lor.

Schimbările care urmează de obicei unui divorţ, printre care singurătatea accentuată, numărul excesiv de sarcini şi stresul financiar, creează provocări semnificative pentru un parenting competent (Weinraub *et al.*, 2002). Calitatea parentingului scade deseori în primele luni sau în primii ani după un divorţ, părinţii rămaşi singuri fiind mai iritabili şi mai nereceptivi în interacţiunile cu copiii lor, precum şi mai puţin eficienţi în supravegherea şi disciplinarea lor. Deşi cele mai multe familii sunt capabile să găsească o nouă homeostază în maxim doi ani, după care de obicei funcţionarea familiei se ameliorează (Hetherington şi Stanley-Hagan, 2002), rezultatele mai slabe la copiii cu părinţi divorţaţi par totuşi să fie legate de stresul asociat cu destrămarea şi reorganizarea familiei, cu nesiguranţa financiară crescută, cu calitatea mai slabă a parentingului, precum şi cu conflictul preexistent şi continuu dintre părinţii care împart custodia.

Părinţii singuri necăsătoriţi. După cum am menţionat, proporţia familiilor monopa- rentale formate de părinţi care nu s-au căsătorit niciodată a crescut foarte mult în ultimele decenii. Care este diferenţa dintre aceste familii monoparentale şi cele formate în urma unui divorţ? Care sunt contextele unice pe care le oferă pentru dezvoltarea copiilor? Două subgrupuri de părinţi necăsătoriţi sunt părinţii singuri adolescenţi şi femeile de carieră mai în vârstă.

Părinţii adolescenţi (de obicei mame) sunt cei mai dezavantajaţi părinţi singuri. Din totalul mamelor adolescente, 79% nu sunt căsătorite. Este mai puţin probabil ca mamele adolescente afroamericane să fie căsătorite,

de educaţie şi sexul protejat pe viitor sunt factori importanţi care contribuie la ameliorarea cursului vieţii unei mame adolescente (Weinraub *et al.,* 2002).

Circumstanţele de viaţă relativ dezavantajate ale multor mame adolescente se combină cu vârsta lor fragedă, creând un context care afectează dezvoltarea copiilor lor în moduri unice. Adolescenta care devine părinte, ca toţi părinţii, trebuie să îşi dezvolte o identitate ca mamă şi să negocieze noua dinamică a familiei ce apare după naşterea unui copil. în plus, părinţii adolescenţi se confruntă în acelaşi timp cu propriile nevoi de dezvoltare legate de faptul că sunt adolescenţi: găsirea unei identităţi proprii şi negocierea autonomiei faţă de familia din care provin. Combinarea acestor două tranziţii majore din viaţa unui om (calitatea de părinte şi calitatea de adolescent) în aceeaşi perioadă o poate stresa foarte mult pe mamă (Moore şi Brooks-Gunn, 2002). în plus, limitele financiare şi educaţionale resimţite de obicei de mamele adolescente contribuie la transformarea calităţii de părinte adolescent într-o situaţie de viaţă excepţional de dificil de depăşit *fără* probleme. Ratele înalte ale comportamentelor problematice la copiii cu părinţi adolescenţi demonstrează această dificultate.

Grupul de părinţi singuri ale cărui dimensiuni cresc cel mai rapid astăzi în Statele Unite este cel format din femei mai în vârstă, de carieră, care nu s-au căsătorit niciodată, dar care aleg să facă un copil. Numite *mame singure de bunăvoie,* aceste femei au intrat pentru prima dată în atenţia naţiunii în anii ’60, când un personaj dintr-un serial de comedie, Murphy Brown, a ales să aducă pe lume un copil ştiind că nu va beneficia de ajutorul şi sprijinul unui partener. De obicei, mamele singure de bunăvoie au între 35 şi 40 de ani, sunt americance albe şi, din punctul de vedere al statutului socioeconomic, fac parte din clasa socială medie superioară. Ca şi Murphy Brown, au de obicei o situaţie financiară stabilă, studii adecvate şi un serviciu bine plătit (Weinraub *et al.*, 2002), Deşi unele dintre aceste femei aleg să fie mame singure prin adopţie, majoritatea optează să facă copii prin inseminare artificială.

Cercetările privind consecinţele asupra copiilor crescuţi de femei care sunt mame singure de bunăvoie sunt limitate, reflectând caracterul relativ recent al accentuării acestui fenomen în societatea noastră. Un grup de suport şi de informare la nivel naţional pentru aceste femei, numit SMC, a fost înfiinţat în 1981 de Jane Mattes, având la început doar opt membri; în acest moment el numără însă peste 2 000 de membri. Totuşi, conform cercetărilor realizate până acum, copiii crescuţi de mame singure de bunăvoie s-ar putea să nu se confrunte cu aceleaşi riscuri de dezvoltare precum copiii din familii monoparentaie create în urma unui divorţ sau cei cu părinţi adolescenţi. într-un studiu longitudinal iniţiat recent asupra familiilor cu mame singure de bunăvoie care au făcut copii prin inseminare artificială, cercetătorii au descoperit chiar mai puţine dificultăţi emoţionale şi comportamentale în rândul acestor copii decât la un grup de comparaţie format din mame căsătorite care făcuseră copii prin inseminare artificială cu sperma unui donator necunoscut (Murray şi

ţări asiatice, alte 33% din America Latină, iar 16% din Europa. Familiile din Statele Unite care au adoptat copii se deosebesc de alte familii în aspecte semnificative. Este mai probabil ca ele să fie formate din persoane albe (76%), mai în vârstă şi cu o situaţie financiară mai bună în medie decât alte familii americane. în plus, 17% dintre copiii adoptaţi erau de o /www. census. gov/prod/2003pubs/censr-6. pdf).

Caseta 16.3 Discuţia cu un administrator al cadrul serviciilor de protecţie a copilului

Diane Kindler, în vârstă de 58 de ani, a crescut în zona centrală a statului Massachusctts. iar astăzi este necăsătorita şi ... de 18 ani. ... Ea este director ... Casey Family ... filiala ... îşi aminteşte că ... lucra cu copiii, ceea ce i-a plăcut. Se gândea să profeseze în domeniul jurnalismului sau al asistenţei sociale, când a găsit un post în domeniul asistenţei sociale pentru un proaspăt absolvent de facultate în Boston ... de ... în acel moment ... de asigurări ... a ceva ... licenţa în sociologie şi a făcut un master în asistenţa socială, lucrând la ... Massachusetts ... apoi în ...



... inat facultatea în North ... în Maine ... serviciilor de protecţia copi... la urgenţie ... a copiilor ... familii, ... egistrate ... protecţie a copilului ... aplicate ... 1999 m-am angajat în cadr... ca şef ... program ... adopţie ... devenit director ...

Eu mă ocup de operaţiunile zilnice ale filialei noastre. Casey Family Services este o sucursala a Annie E. Casey Foundation. în cadrul filialei Mâine oferim o gamă de servicii de protecţie a copilului, printre care prezervarea familiei, plasamentul familial, serviciile de reunificare şi servicii postadopţie. Eu îi supraveghez pe cei şase şefi de echipă care, la rândul lor, îi supraveghează pe toţi asistenţii sociali şi pe specialiştii în asistenţă familială. Ofer îndrumare clinica pentru filiala noastră şi sunt disponibilă pentru a-i ajuta pe angajaţi să rezolve crizele şi problemele care apar. Lucrez cel mai îndeaproape cu directorul filialei şi cu şefii de echipă, dar am contact şi cu mulţi alţi angajaţi şi cu clienţii. Facilitezun grup de suport format din părinţi care se întâlnesc o dată la două ...

preocuparea ... Unul dintre obiectivele noastre este să dezvoltării noi metode în practica protecţiei copilului care sa funcţioneze, să fie rentabile şi să poata fi aplicate în sistemul de protecţie a copilului în general. în primii mei ani la Casey am dezvoltat şi am coordonat un program*! de servicii postadopţie care a fost parte a unui proiect de cercetare mai amplu. Acest proiect a fost concus la dezvoltarea unui nou model de oferire a unor servicii postadopţie familiilor care adoptă copii din sistemul de protecţie a copilului;* Munca mea nu este niciodată plictisitoare. Credi că în majoritatea timpului ceea ce facem noi» contează. Este un privilegiu să fi lucrat cu atât- de mulţi părinţi deosebiţi - biologici, adoptivi sau ? asistenţi maternali. S-au făcut progrese imense în găsirea unor familii permanente pentru copiii din sistemul de protecţie a copilului, în loc să îi lăsăm să se tot plimbe de la o familie substitutiva şi dintr-o instituţie la alta. Sunt foarte mândră când vad ca unii copii cu care am lucrat au fost adoptaţi de familii care îi iubesc necondiţionat. Am văzut şi indivizi care au devenit părinţi mai buni şi mai capabili să îşi asume grija de copiii lor. Peste ani, ... unii clienţi mi-au spus exact cum i-a ajutat ceva ce am făcut eu.

Protecţia copilului este întotdeauna afectată de climatul politic şi poate exista o tendinţă către acţiune bazată pe cea mai recentă acţiune mai degrabă decât pe o încercare reală de a oferi ceea ce le trebuie oamenilor pentru a-şi îngriji copiii. Societăţii noastre îi plac soluţiile de ultim moment. Asistenţii sociali şi alţii ca ei sunt cotaţi slab pe scara profesională într-o societate care tinde să îi evalueze oamenii în funcţie de câţi bani au.

Pentru a face această muncă în mod eficient, trebuie să fii capabil să vezi că suntem mai degrabă asemănători decât diferiţi. Cu alte cuvinte, cei mai buni asistenţi sociali pe care i-am cunoscut sunt oameni ce înţeleg că nu sunt foarte diferiţi de clienţii lor. De fapt, dacă ar fi fost câteva experienţe diferite sau alte şanse diferite, *ei ar* fi fost clienţii. Nu ar trebui să lucrezi în acest domeniu dacă, dintr-un motiv sau altul, nu îţi poţi păstra o atitudine plină de respect faţă de clienţii tăi. De asemenea, trebuie să îţi placă munca aceasta şi să găseşti satisfacţie în contribuţiile

Adopţiile reprezintă o modalitate tot mai frecventă şi, dată fiind creşterea adopţiilor transrasiale, tot mai vizibilă de a forma o familie. În ce mod adopţiile transrasiale ne afectează concepţia despre familie? (© Jennifer Hogan/Dreamstime.com)

Adopţiile au loc din multe motive, în diferite circumstanţe şi în diverse etape ale vieţii copiilor adoptaţi, toate acestea complicând sarcina de a determina ce efecte (dacă există) are adopţia asupra dezvoltării copiilor. Totuşi, aşa cum am văzut în capitolul 11, copiii adoptaţi înainte de vârsta de 6 luni, chiar aflaţi

Majoritatea copiilor adoptaţi, mai ales cei care au fost adoptaţi când erau bebeluşi, se dezvoltă clar în moduri similare cu copiii crescuţi de părinţii lor biologici. Totuşi, anumite grupuri de copii adoptaţi par să se confrunte cu un risc mai mare de a dezvolta probleme mai târziu. în special copiii care, la momentul adopţiei, sunt mai mari au avut experienţe mai neplăcute, cum ar fi problemele de sănătate, schimbări multiple ale mediului de îngrijire sau o istorie de neglijare ori abuz; în plus, băieţii sunt expuşi unui risc mai mare de probleme de adaptare şi de comportament decât fetele (Brodzinsky şi Pinderhughes, 2002).

Teme de gândire şi de discuţie În ce mod structura familiei v-a afectat dezvoltarea în copilărie şi în adolescenţă? Ce forţe ale schimbării sociale şi culturale v-ar putea afecta astăzi deciziile de creştere a copiilor şi comportamentele în calitate de părinte?

Deşi aproape jumătate dintre copiii adoptaţi din alte ţări sunt bebeluşi, în 1998 doar 2% dintre copiii adoptaţi din interiorul Statelor Unite aflaţi în sistemul de plasament familial erau bebeluşi. Şi totuşi, copiii sub 1 an constituie cel mai mare grup care intră şi rămân în sistemul de protecţie a copilului. Dintre cei aproape 600 000 de copii din sistemul de plasament familial la nivel naţional, o cincime sunt bebeluşi. In plus, deoarece mulţi bebeluşi plasaţi în îngrijirea provizorie a unor familii au fost expuşi la droguri în perioada prenatală sau au avut o greutate mică la naştere, ei tind mai mult decât alţi copii să aibă probleme medicale, dizabilităţi şi întârzieri de dezvoltare grave (Dicker şi Gordon, 2004).

însuşi sistemul american de plasament familial a fost descris ca fiind „în criză”. Deşi numărul de copii care au nevoie de plasament familial a crescut, numărul de familii substitutive disponibile a scăzut. în plus, sistemul american de plasament familial se confruntă şi cu probleme grave legate de incapacitatea sa de a readuce copiii în familiile lor sau de a-i plasa rapid în familii adoptive (Haugaard şi Hazan, 2002). Această incapacitate are adesea ca rezultat multiple mutări dintr-o locuinţă în alta, situaţie care poate cauza probleme grave în ceea ce priveşte capacitatea copilului de a forma relaţii de ataşament pozitive, având astfel impact

crescuţi m tarniVu cu pătm\v YtomoscxviaW. "variazĂ de \a utv m\V\otv Vi cvnc\ w\\V\o'iae.

(Paltets.ou, 2Q02'ţ. Aceasta iosaamsjă., ds.s.vjvix, o», cal wv^ w.\\\ss^ <,da& \ro\VVTOJA mulţi) cresc în familii cu unul sau doi părinţi homosexuali ori lesbiene (Patterson, 1995).

Cercetarea posibilelor efecte ale unei astfel de structuri familiale este o iniţiativă destul de recentă. Asemenea cercetări se confruntă cu un număr de dificultăţi metodo-logice, Vdy toţi cei cate evaluează cercetările sunt de acord că este nevoie de mai *multe studii (Golombok, 2000; Patterson, 2002; Patterson şi Ou/n. 1999). Până acum, nzz'Mfaf&fe/gr/0/tyf/cAr<?, • //// fA/tâfeforez/ca, dacaun cap/7 creşte într-o familie cu părinp homosexual/sau Jesbiene, aceasta are efecte negative asupra deziv/farisa/e - sau nu arep/d/ un tip de efect consistent care îi deosebesc pe astfel de copii de cei ce fac parte din alte aranjamente familiale. Această concluzie este valabilă în cazul unei game largi de rezultate, inclusiv stima de sine, inteligenţa, relaţiile de familie şi cele cu alţi* copii. Este valabilă şi în cazul celor mai frecvent analizate rezultate : dezvoltarea rolurilor de gen şi identitatea sexuală. După cum aţi văzut în capitolul 13, copiii cu părinţi

^Trimiteri la alte capitole

În capitolul 13 aţi aflat despre dezvoltarea orientării sexuale. Aici aflaţi mai multe despre dezvoltarea copiilor care cresc în familii cu părinţi homosexuali şi lesbiene.



Deocamdată nu există dovezi că faptul de a creşte într-o familie cu părinţi homosexuali sau lesbiene are un efect negativ asupra dezvoltării copiilor (© Maridubova/Dreamstime.com)

"Deşi mulţi copii din familiile de homosexuali şi lesbiene sunt fructul unor căsnicii tieterosexuale anterioare, cuplurile de homosexuali şi de lesbiene

copii prin mijloace neconvenţionale. De exemplu, Mark şi John sunt un cuplu de homosexuali. Bunele lor prietene şi vecine, Vicky şi Irene, sunt un cuplu de lesbiene. Ambele cupluri sunt împreună de mulţi ani şi şi-au dorit să aibă copii. În cele din urmă, ei hotărăsc ca Vicky să nască un copil după ce va fi inseminată artificial cu sperma lui Mark. Fiul lor, Jason, locuieşte împreună cu Vicky şi Irene, dar îi vede zilnic pe Mark şi John. Este un copil bine adaptat şi fericit ce are doi taţi şi două mame, toţi implicaţi activ în viaţa sa.

Ca societate, am parcurs un drum lung de când seriale de televiziune ca *Ozzie and Harriet, Father Knows Best* şi *Le ave It to Beaver* ne prezentau imagini ale unei familii „normale", formate dintr-un tată care aducea bani în casă, o mamă casnică şi doi sau mai mulţi copii. Deşi factori precum sărăcia, lipsa sprijinului social şi conflictele din familie au un impact negativ asupra dezvoltării copiilor, dovezile sugerează deocamdată că structura familiei *per se* nu are efecte negative. Atunci când resursele financiare şi sociale sunt adecvate, conflictele din familie …

Obiectivul de învăţare 16.4: analiza modului în care … *influenţează astăzi viaţa de familie* … *în Statele Unite*

Verificaţi-vă cunoştinţele

1. În ce mod divorţul şi recăsătorirea afectează dezvoltarea copiilor ?
2. Menţionaţi trei tipuri de familii monoparentale şi modul în care aceste medii familiale afectează dezvoltarea copilului.
3. În ce moduri se formează familiile prin adopţie?
4. În ce … text pent…

… textual al …

Copilul se … adopta … anumită famil … şi o istorie pre… .

Contextul …

Cultura şi …

relaţiile interpersonale şi rolurile de gen.

cresc într-o familie cu părinţi homosexuali variază de la un milion la cinci milioane (Patterson, 2002). Aceasta înseamnă, desigur, că cel puţin un milion – dar posibil mult mai mulţi – cresc în familii cu unul sau doi părinţi homosexuali ori lesbiene (Patterson, 1995).

Cercetarea posibilelor efecte ale unei astfel de structuri familiale este o iniţiativă destul de recentă. Asemenea cercetări se confruntă cu un număr de dificultăţi metodologice, iar toţi cei care evaluează cercetările sunt de acord că este nevoie de mai multe studii (Golombok, 2000; Patterson, 2002; Patterson şi Chan, 1999). Până acum, rezultatele sunt însă clare: nu există dovezi că, dacă un copil creşte într-o familie cu părinţi homosexuali sau lesbiene, aceasta are efecte negative asupra dezvoltării sale … niciun tip de efect consistent care îi deosebesc pe astfel de copii de cei ce fac parte din alte aranjamente familiale. Această concluzie este valabilă în cazul unei game …

Trimitere la alte capitole

În capitolul 13 aţi aflat despre … mai multe despre dezvoltarea copiilor care cresc în familii cu părinţi …



Deocamdată nu există dovezi că faptul de a creşte într-o familie cu părinţi homosexuali sau lesbiene are un efect negativ asupra dezvoltării copiilor (© Mariadubova/ Dreamstime. corn)

Deşi mulţi copii din familiile de homosexuali şi lesbiene sunt fructul unor căsnicii heterosexuale anterioare, cuplurile de homosexuali şi de …

Rezumatul capitolului 16

Obiectivul de învăţare 16.1
Analiza influenţei pe care o au practicile de parenting şi contribuţiile copiilor asupra socializării în copilărie

1. Ce stiluri majore de parenting afectează dezvoltarea copilului?

Pe baza dimensiunilor căldură şi control, cercetătorii au identificat patru stiluri de parenting sau patternuri generale de creştere a copiilor. Stilul de parenting ***exigent*** este caracterizat prin niveluri înalte atât ale căldurii, cât şi ale controlului, părinţii stabilind limite clare şi menţinând un mediu predictibil. De asemenea, îşi argumentează îndeaproape motivele pentru care aşteaptă un anumit comportament din partea copilului. Dimpotrivă, stilul de parenting autoritar combină un grad înalt de control cu un nivel scăzut de căldură. Părinţii ***autoritari*** sunt exigenţi, exercită un control sever asupra comportamentului copiilor lor şi îşi însoţesc cererile de ameninţări şi pedepse aspre. Nu acordă prea multă căldură sau afecţiune faţă de copil. Părinţii ***permisivi*** exprimă multă căldură, dar exercită un control slab. Aceşti părinţi sunt iubitori şi sensibili din punct de vedere emoţional, dar nu prea impun limite în ceea ce priveşte comportamentul şi nu oferă prea multă structurare sau predictibilitate. Stilul de parenting ***neimplicat*** (numit şi stil de parenting ***neangajat*** sau ***neglijent***) descrie părinţii care înregistrează niveluri scăzute atât ale căldurii, cât şi ale controlului. Ei nu prea le impun limite copiilor lor, dar nici nu le acordă prea multă atenţie, interes ori sprijin emoţional.

2. în ce mod factorii culturali şi socio-economici influenţează stilurile de parenting?

Multe dintre cercetările asupra stilurilor de parenting au fost realizate pe familii de americani albi din clasa de mijloc. Totuşi, s-a arătat că stilul ***exigent*** este benefic pentru dezvoltarea copiilor într-o gamă largă de populaţii diferite, inclusiv eşantioanele afroamerican, latinoamerican şi cel de americani cu origini asiatice, precum şi eşantioanele din China şi India. Totuşi, beneficiile stilului de parenting exigent nu se extind la toate populaţiile. ***Parentingul autoritar*** este mai comun în familiile afroamericane şi în cele de americani cu origini asiatice din Statele Unite, precum în familiile chineze. Factorii care justifică această descoperire sunt convingerile şi valorile culturale, precum şi realităţile socioeconomice. în China, de exemplu, unitatea familiei, respectul pentru bătrâni şi supunerea faţă de autoritate sunt obiectivele centrale ale socializării, iar preocuparea părinţilor faţă de copii este exprimată mai mult

dezaprobată de majoritatea psihologilor, este cea mai eficientă modalitate de a-i învăţa pe copii cum să se poarte. Pedepsele fizice sunt obişnuite în rândul multor minorităţi culturale, inclusiv la afroamericani şi în unele grupuri de imigranţi. Şi totuşi, folosirea pedepselor fizice în rândul acestor grupuri nu este asociată cu efectele negative descoperite în comunităţile de americani albi. Şi nevoile economice şi personale influenţează stilurile de parenting. Pentru familiile care trăiesc în cartiere periculoase şi în condiţii de sărăcie, disciplinarea copiilor cu vorba bună şi încurajarea independenţei pot creşte riscurile. Un control ferm şi direct poate fi o prioritate pentru părinţi în astfel de circumstanţe - şi poate fi adaptabil pentru binele general al copilului.

3. în ce măsură mamele şi taţii joacă roluri diferite în parenting?

În ultimii ani, ***taţii*** şi-au asumat un rol mai important în îngrijirea copiilor, parţial datorită schimbărilor sociale care le-au permis mamelor să intre în câmpul muncii. În general, taţii, în ciuda implicării mai mari, îşi dedică totuşi mai puţin timp îngrijirii copiilor decât mamele. Interacţiunile taţilor cu copiii lor tind să se centreze pe stimularea şi joaca fizică, mai ales în cazul băieţilor. Acest accent apare în primele luni din viaţa celui mic şi continuă pe tot parcursul copilăriei. Taţii, în medie, par să aibă păreri mai ferme despre comportamentul adecvat fiecărui sex, în comparaţie cu mamele, şi tind mai mult să îi trateze pe băieţi şi pe fete în moduri care ar putea promova diferenţe de gen în dezvoltare. Aproape toţi copiii sub 1 an care cresc cu taţii în casă se ataşează de ei, iar probabilitatea de dezvoltare a unui ataşament securizant este la fel de mare faţă de taţi ca şi faţă de mame.

4. Care este contribuţia copilului la procesul de socializare?

Copiii se nasc cu ***temperamente*** individuale, inclusiv grade diferite de iritabilitate, emotivitate şi sociabilitate, ce afectează modul cum inter- acţionează părinţii cu ei. Copiilor cu temperamente dificile, de exemplu, li se acordă în total mai mult timp de îngrijire în primele luni de viaţă decât celorlalţi copii. În a doua jumătate a primului an de viaţă a bebeluşilor, mamele copiilor dificili tind totuşi să îi mângâie mai puţin şi devin mai puţin implicate, fiindcă sunt prea frecvent frustrate şi se plâng de copiii lor. Alte aspecte ale temperamentului care afectează comportamentul părinţilor sunt nivelul de activitate şi inhibiţia sau timiditatea. Unii părinţi se adaptează mai bine decât alţii la caracteristicile copilului (calitatea potrivirii

Obiectivul de învăţare 16.2
Identificarea modurilor în care familiile funcţionează ca sistem

1. In ce mod relaţiile dintre fraţi influenţează dezvoltarea copiilor?

Fraţii petrec mii de ore împreună pe măsură ce cresc, adesea se imită unul pe altul şi, în cele din urmă, fac schimb de informaţii şi de păreri despre multe subiecte. Majoritatea aspectelor dezvoltării sunt potenţial afectate de o copilărie petrecută alături de fraţi. Faptul de a creşte alături de fraţi are beneficii ***cognitive,*** printre care dezvoltarea mai rapidă a abilităţilor de judecată socială, în parte pentru că interacţiunile fraţilor implică adesea tachinări frecvente, farse şi împărtăşirea emoţiilor. De asemenea, fraţii pot fi şi profesori eficienţi unul pentru altul, chiar mai mult decât prietenii. De asemenea, fraţii îşi influenţează reciproc şi dezvoltarea ***socială,*** îndeosebi dezvoltarea rolurilor de gen. Fraţii mai mari sunt modele de comportament în ceea ce priveşte rolurile de gen şi agenţi de consolidare sau de pedepsire a comportamentelor pe care le văd la fraţii lor. Fraţii mai mari de acelaşi sex promovează comportamentul tipic sexului lor, iar cei de sex opus fac mai probabil comportamentul contrastereotip. Abilităţile şi expectanţele sociale pe care le dobândesc întâi copiii în cadrul interacţiunilor cu fraţii afectează modul cum se comportă şi succesul pe care îl au atunci când păşesc în lumea mai largă a copiilor de aceeaşi vârstă.

2. Cum influenţează bunicii dezvoltarea copiilor?

Bunicii pot constitui o sursă de sprijin emoţional sau financiar pentru părinţi, precum şi mentori, tovarăşi de joacă, bone sau înlocuitori ai părinţilor pentru nepoţii lor. în medie, femeile sunt mai implicate în rolul de bunică şi au mai multe satisfacţii în cadrul acestuia, în comparaţie cu bunicii. Prezenţa unei bunici poate fi foarte importantă în cazul mamelor adolescente. Devine mai probabil ca fiica şi mama să locuiască împreună atunci când se naşte încă un copil, mai ales la afroamericani, iar o bunică în casă poate fi atât o sursă de sfaturi, cât şi un binevenit ajutor la îndemână. Prezenţa unei bunici nu este totuşi întotdeauna un beneficiu. în unele cazuri prezenţa propriei mame poate interfera cu nivelul de confort al proaspetei mămici şi cu eficienţa sa în rolul de părinte, având efecte nocive atât asupra abilităţilor sale de parenting, cât şi asupra dezvoltării copilului.

3. Cum afectează cultura relaţiile de familie şi importanţa lor relativă pentru dezvoltarea copiilor?

în unele culturi prezenţa bunicilor în casă este tipică. în China, de exemplu, sunt comune familiile în care locuiesc împreună trei generaţii de membri, lucru valabil şi pentru familiile afroamericane din Statele Unite. în multe culturi, patternul familiei modale nu este familia nucleară, ci familia

2. În ce mod relaţiile dintre familie, şcoli şi comunitate în general afectează dezvoltarea copiilor?

[illegible] educaţia copiilor lor, aceştia au rezultate mai bune la învăţătură, iar copiii manifestă rezultate pozitive faţă de şcoală şi aspiraţii vocaţionale mai înalte. Acest lucru este valabil indiferent de nivelul de educaţie ori statutul socioeconomic al părinţilor. În plus, discuţiile părinte-copil despre şcoală, programele şcolare şi planurile de viitor au un efect puternic asupra rezultatelor elevului. Atunci când ***şcolile*** îi invită pe părinţi să se implice în moduri clare, se implică mai mulţi părinţi. Părinţii pot susţine educaţia copiilor învăţându-i de mici să citească şi să scrie, implicându-se şi ajutându-i la lecţii şi discutând cu ei despre planurile de viitor referitoare la facultate şi la carieră. Părinţii, şcolile şi ***comunităţile*** pot conlucra pentru a oferi informaţii despre sănătatea, siguranţa, supravegherea, alimentaţia, disciplina şi condiţiile de locuire ale copiilor care susţin învăţarea şi dezvoltarea. Părinţii pot să sprijine şcoala prin activităţi voluntare şi să susţină învăţarea copiilor prin intermediul unor activităţi casnice care sunt coordonate cu programa şcolară. Şcolile pot încuraja formarea unor asociaţii puternice ale părinţilor, precum şi reprezentarea acestora în consiliile de administraţie ale şcolilor. Şcolile şi grupurile de părinţi pot lua legătura cu agenţii, firme, biserici, asociaţii culturale din localitate şi cu alte grupuri pentru a veni în întâmpinarea nevoilor familiilor şi ale comunităţii.

3. În ce moduri statutul socioeconomic influenţează dezvoltarea copiilor?

Cercetătorii au descoperit că ***statutul socioeconomic*** influenţează puternic parentingul. Mamele cu un statut socioeconomic mai ridicat vorbesc mai mult cu copiii lor şi folosesc un vocabular şi o sintaxă mai complexe atunci când fac acest lucru. Pe lângă diferenţele de la nivelul interacţiunii verbale, mamele cu un statut socioeconomic mai slab tind să controleze şi să restricţioneze mai mult comportamentul copiilor lor şi manifestă o tendinţă mai accentuată de a avea un stil de parenting autoritar. În multe grupuri culturale diferite, s-a descoperit că părinţii cu un statut socioeconomic mai scăzut pun mai mult accent pe ascultare şi conformarea faţă de autoritate, pe când cei cu un statut socioeconomic mai ridicat tind să accentueze iniţiativa personală şi autonomia. Atunci când componentele individuale ale statutului socioeconomic (educaţia, ocupaţia şi venitul) sunt examinate separat, cercetătorii au descoperit că nivelul de educaţie se asociază cel mai fiabil cu diferenţele dintre practicile şi stilurile de parenting.

4. Ce impact are sărăcia drept context al dezvoltării copiilor?

Copiii săraci se confruntă cu un ***risc mai mare*** de eşec şcolar, stare proastă de sănătate fizică şi probleme de comportament. Există o tendinţă mai slabă de a li se oferi copiilor din familii sărace experienţe de învăţare timpurii care afectează rezultatele şcolare şi funcţionarea cognitivă de mai târziu ale copiilor. Părinţii săraci au mai puţini bani de cheltuit pe cărţi, jucării educative, cursuri de dans sau abonamente la muzee pentru toată familia. În plus, lipsa

---

4. Care sunt categoriile de sprijin social şi funcţiile lor?

[illegible] culturale şi reduce rezultatele negative ale dezvoltării.

Reţeaua socială a unei persoane este compusă din indivizi care „contează" în viaţa acelei persoane. Cercetătorii care studiază impactul reţelelor sociale fac distincţie între diferite tipuri de sprijin social pe care indivizii din cadrul unei reţele sociale i-l pot oferi unei persoane. Sprijinul ***emoţional*** se referă la exprimarea empatiei şi a unor încurajări care inspiră încredere şi care ajută o persoană într-o perioadă de descurajare sau de griji. Sprijinul ***instrumental*** constă într-o formă de ajutor concret, de obicei la treburile casnice sau în îngrijirea copilului. Sprijinul ***informaţional*** se referă la sfaturi sau informaţii. Sprijinul de ***tovărăşie*** constă în ocaziile de implicare în activităţi plăcute împreună cu alţi adulţi. Sprijinul ***material*** se referă la oamenii care pot oferi ajutor financiar sau alt tip de sprijin material în perioade dificile.

5. În ce moduri sprijinul social afectează funcţionarea unei familii?

Sprijinul social poate să diminueze nivelul de ***stres*** din viaţa unui părinte şi să amortizeze intensitatea cu care părintele resimte efectele adverse ori ale evenimentelor stresante. O zi grea, frustrantă, poate fi făcută să pară mai acceptabilă datorită tovărăşiei şi sprijinului emoţional oferite de un prieten sau de un membru al familiei. Părinţii care primesc sprijin emoţional au adesea capacitate mai mare de a-i încuraja pe alţii, inclusiv pe proprii copii. Accesul părinţilor la ***reţele sociale pozitive*** a fost asociat cu multe rezultate pozitive în dezvoltarea copiilor, printre care fericirea în sânul familiei, abilităţi sociale mai bune în ceea ce priveşte

Obiectivul de învăţare 16.3 Descrierea şi evaluarea influenţei pe care o au diferite contexte sociale asupra familiilor şi a copiilor

1. Ce rol joacă mass-media în viaţa copiilor din Statele Unite?

Pe măsură ce diferitele tipuri de ***media*** au devenit tot mai prezente în casă, s-au accentuat şi îngrijorările legate de efectele lor asupra dezvoltării copiilor. În medie, copiii cu vârste între 2 şi 18 ani petreceau cam 5,5 ore pe zi folosind media şi tehnologii acasă, în mod personal şi fără legătură cu şcoala - inclusiv televizorul, videoplayerul şi DVD playerul, jocurile video şi cele pe computer, precum şi alte utilizări online, dar şi CD-urile cu muzică. Ecologia utilizării media acasă de către copiii din America le-a provocat îngrijorări multor părinţi, educatori şi profesionişti din domeniul dezvoltării copilului. Aceste preocupări s-au axat pe faptul că copiii petrec prea puţin timp citind şi prea mult în faţa televizorului şi a calculatorului, pe conţinutul

frecvente şi de o disciplină mai dură. Familiile din cartierele sărace sunt adesea mai protectoare cu copiii lor şi îi controlează mai mult, în efortul de a-i apăra de elementele riscante din mediu. Astfel de eforturi pot conduce la o mai mare limitare a activităţilor copiilor, la o izolare socială mai accentuată şi la un risc mai înalt de depresie a părinţilor. în sfârşit, copiii săraci tind semnificativ mai mult decât cei care nu sunt săraci să nu beneficieze de asigurări de sănătate, fapt ce are ramificaţii importante pentru sănătatea şi dezvoltarea lor în general.

5. în ce mod etnicitatea şi rasa oferă contexte socializante pentru dezvoltarea copiilor?

Efectele ***originii etnice*** asupra dezvoltării copilului depind de cât de recent a ajuns familia în noua ţară, dacă ea trăieşte într-o enclavă etnică şi dacă originea sa etnică are un statut de „minoritate” în societate. Pentru unii, identitatea etnică scadă ca importanţă, pe când în cazul altora rămâne puternică şi devine o dimensiune importantă a identităţii lor. Prin identitatea simbolică, o persoană tânără poate celebra anumite aspecte ale unei moşteniri etnice, cum ar fi sărbătorile, mâncărurile sau muzica. Totuşi, aceste legături de obicei nu sunt esenţiale pentru identitatea publică a unei persoane tinere. în identitatea durabilă, tinerii care aparţin unor grupuri „minoritare” îşi asumă în mod conştient o moştenire etnică şi se lasă absorbiţi de limba, istoria, politica şi cultura acestei moşteniri. Originea etnică poate fi confundată cu etichetele rasiale. „Rasa” este un set de categorii sociale în care sunt încadraţi oamenii pe baza unor diferenţe fizice sau genetice percepute. Categoriile rasiale s-au modificat cu timpul, simplificând exagerat diversitatea umană şi în general eşuând ca sistem de clasificare. în ciuda caracterului arbitrar al clasificărilor rasiale, ele continuă să exercite un efect profund asupra vieţii economice şi sociale din America. în Statele Unite, copiii identificaţi drept negri sau hispanici tind mai mult să trăiască în sărăcie şi să crească în cartiere cu şcoli mediocre şi violenţă accentuată. Este mai puţin probabil ca ei să urmeze o facultate de patru ani şi tind mai mult să ajungă la închisoare sau şomeri. Distribuţia inechitabilă a şanselor şi a resurselor în Statele Unite, precum şi impactul pe care îl are acest lucru asupra dezvoltării copiilor rămân subiecte de dezbatere şi de controverse în rândul cercetătorilor interesaţi de impactul politicilor publice asupra dezvoltării copiilor. Familiile clasificate drept minorităţi etnice „nonalbe” le oferă adesea copiilor lor o anumită socializare etnică şi rasială, inclusiv mesaje punând accent pe mândria rasială, pe moştenire şi tradiţii, pe acceptarea originii rasiale, pe o imagine de sine pozitivă, precum şi pe modurile de a recunoaşte şi a face faţă situaţiilor marcate de prejudecăţi, discriminare şi şanse blocate. Există unele dovezi că, dacă li se dezvoltă copiilor un sentiment de mândrie etnică, combinat cu recunoaşterea barierelor rasiale şi a perspectivelor de mobilitate ascendentă, aceasta contribuie la apariţia unor rezultate

6. în ce mod imigrarea în Statele Unite funcţionează drept context socializant pentru dezvoltarea copiilor?

afectează şi schimbă şi grupul gazdă, nu doar grupul imigrant. Copiii care cresc în familii de imigranţi se confruntă în mod caracteristic cu sarcina de a integra cultura originară de acasă şi cultura gazdă de la şcoală. Această integrare are loc la mai multe niveluri, printre care

Obiectivul de învăţare 16.4 Analiza modului în care schimbarea influenţează astăzi viaţa de familie în Statele Unite

1. În ce mod divorţul şi recăsătorirea afectează dezvoltarea copiilor?

Copiii ai căror părinţi au divorţat nu obţin scoruri la fel de bune ca ale copiilor din familii intacte. Apar consecinţe negative ale ***divorţului asupra copiilor*** în aproape toate aspectele dezvoltării. De obicei perioada de aproximativ un an care urmează unui divorţ este marcată de un nivel mai mare de anxietate, depresie şi conflicte părinte-copil. Copiii ai căror părinţi au divorţat se confruntă în continuare cu riscul de comportament antisocial, stimă de sine scăzută, dificultăţi la şcoală şi relaţii slabe atât cu fraţii, cât şi cu alţi copii. În anumite sensuri, copiii de vârstă preşcolară şi din clasele primare sunt deosebit de vulnerabili pentru că le lipsesc resursele cognitive necesare pentru a înţelege motivele divorţului şi pot presupune că a fost cumva din vina lor. Şi adolescenţa poate fi o perioadă deosebit de dificilă pentru a face faţă destrămării unei căsnicii. De obicei băieţii sunt mai afectaţi de divorţ decât fetele. Acestea pot fi totuşi mai vulnerabile la internalizarea efectelor, ca, de exemplu, tristeţea şi auto- învinovăţirea. Consecinţele negative ale divorţului par mai marcate la băieţi decât la fete. Prezenţa unui părinte vitreg în viaţa copilului aduce cu sine atât provocări, cât şi oportunităţi. Atunci când ambii părinţi au copii din prima căsătorie, în familia recompusă vor fi fraţi vitregi. Adaptarea la noua situaţie familială după recăsătorire este adesea oscilantă atât pentru copil, cât şi pentru părintele vitreg. Acest lucru este valabil în special la începutul adolescenţei şi în cazul adaptării fetelor la un tată vitreg. Este mai probabil ca băieţii să se adapteze favorabil la un tată vitreg. Şi situaţia unei mame vitrege în casă poate fi dificilă. Totuşi, părinţii vitregi cu bune abilităţi de părinte pot fi o prezenţă minunată în viaţa copiilor ce au trecut prin experienţa unui divorţ.

Un tip de familii monoparentale sunt formate în urma unui ***divorţ.*** Schimbările care urmează de obicei unui divorţ, printre care singurătatea accentuată, numărul excesiv de sarcini şi stresul financiar, creează provocări semnificative pentru un parenting competent. Calitatea parentingului scade deseori în primele luni sau în primii ani după un

2, Menţionaţi tre tipuri de famili monoparentaie ş modul în care aceste medii familiale afectează dezvoltarea copilului.

părinţi care nu s-au căsătorit niciodată. Proporţia acestor familii monoparentale a crescut foarte mult în ultimele decenii.

Două subgrupuri de părinţi necăsătoriţi sunt părinţii singuri adolescenţi şi femeile de carieră mai în vârstă. ***Părinţii adolescenţi*** (de obicei mame) sunt cei mai dezavantajaţi dintre părinţii singuri. Din totalul mamelor adolescente, ***19%*** nu sunt căsătorite. Este mai puţin probabil ca mamele adolescente afroamericane să fie căsătorite, în comparaţie cu alte mame adolescente, iar după naşterea copilului ele tind mai mult să locuiască împreună cu familia lor de origine, într-o situaţie de tip familie extinsă. Este mai probabil ca părinţii adolescenţi să provină din familii sărace, cu un nivel redus de educaţie, care locuiesc în cartiere sărăcite. Adolescenţii care devin părinţi trebuie să îşi dezvolte o identitate ca părinţi şi în acelaşi timp să îşi satisfacă nevoile de dezvoltare ca adolescenţi. Pe lângă acest stres al mamei adolescente, limitele financiare şi educaţionale contribuie la transformarea calităţii de părinte adolescent într-o situaţie de viaţă excepţional de dificilă. Ratele înalte ale comportamentelor problematice la copiii cu părinţi adolescenţi demonstrează această dificultate.

Grupul de părinţi singuri ale cărui dimensiuni cresc cel mai rapid astăzi în Statele Unite este cel format din femei mai în vârstă, de carieră, ce nu s-au căsătorit niciodată, dar care aleg să facă un copil. De obicei, ***mamele singure de bunăvoie*** au între 35 şi 40 de ani, sunt americane albe şi, din punctul de vedere al statutului socioeconomic, fac parte din clasa socială medie plus. Conform cercetărilor realizate până acum, copiii crescuţi de mame singure de bunăvoie s-ar putea să nu se confrunte cu aceleaşi riscuri de dezvoltare precum copiii din familii monoparentale create în urma unui divorţ sau cei cu părinţi adolescenţi.

3. În ce moduri se formează familiile prin adopţie?

În 2000, copiii adoptaţi reprezentau 2,5 % dintre copiii americani. Majoritatea covârşitoare a acestora (87 ***%)*** reprezentau ***adopţii din interiorul Statelor Unite***, pe când restul de 13% erau ***adopţii din alte ţări***. Adopţiile au loc din multe motive, în diferite circumstanţe şi în diverse etape ale vieţii copiilor adoptaţi. Deşi aproape jumătate dintre copiii adoptaţi din alte ţări sunt bebeluşi, în 1998 doar ***2%*** dintre copiii adoptaţi din interiorul Statelor Unite aflaţi în sistemul de plasament familial erau bebeluşi.

4, In ce mod structurile familiale homosexuale funcţionează drept *context* pentru dezvoltarea copiilor?

Cercetarea a posibilelor efecte ale unei ***structuri familiale cu părinţi homosexuali sau lesbiene*** nu oferă dovezi că, dacă un copil creşte într-o familie cu astfel de părinţi, aceasta are efecte negative asupra dezvoltării sale - sau nu are nici un tip de efect consistent care îi deosebesc pe astfel de copii de cei ce fac parte din alte aranjamente familiale. Această concluzie este valabilă în cazul unei game largi de rezultate, inclusiv stima de sine, inteligenţa, relaţiile de familie şi cele cu alţi copii. Este valabilă şi în cazul celor mai frecvent analizate rezultate : dezvoltarea rolurilor de gen şi

Glosar

Abilităţi de rezolvare a problemelor sociale - abilităţi cognitive necesare pentru a soluţiona dileme sociale.

Abordare axată pe învăţare - explicaţie a învăţării limbajului cape afirmă că aceasta se bazează pe experienţă şi pune accent pe principiile condiţionării operante formulate de Skinner.

Abordare bazată pe construcţii culturale - explicaţii ale comportamentului cultural al copiilor drept construcţii culturale bazate pe experienţa lor ca membri ai societăţii.

Abordare culturală - încercări ale cercetătorilor de a înţelege felurile în care cultura influenţează dezvoltarea copilului.

Abordare evoluţionist-biologică - considerare a dezvoltării în principal ca un produs al adaptării evoluţioniste şi al proceselor biologice.

Abordare fonetică (sau orientată spre cod) - abordare a învăţării copiilor să citească axată pe analizarea părţilor constituente ale cuvintelor.

Abordare integrală a limbajului - presupune că învăţarea cititului ar trebui să se axeze pe cuvânt ca întreg. Pune accent atât pe lectura cu scopul de a înţelege sensul, cât şi pe folosirea cuvintelor vizuale şi a contextului.

Abordare integratoare (incluziune) - practica de a include elevi cu nevoi speciale în clase normale câteva ore pe zi.

Abordare nativistă - explicaţie a dezvoltării limbajului, propusă de Chomsky, care pune accent pe mecanismele înnăscute, distincte de procesele cognitive.

Abordare socioculturală - perspectivă teoretică prezentată de Vîgotski, care pune accentul pe învăţarea copiilor prin interacţiunea cu alte persoane şi rezolvarea problemelor în contextul societăţii şi culturii respective.

Abordări behavioriste şi învăţare socială - perspective asupra dezvoltării în care se acordă o importanţă majoră influenţelor mediului şi experienţelor de învăţare ca surse ale dezvoltării.

Acid dezoxiribonucleic (ADN) - molecula în formă de scară, în spirală dublă, care poartă informaţiile genetice din cromozomi.

Acomodare - în teoria dezvoltării cognitive elaborată de Piaget, adaptarea prin structurile cognitive existente pentru a se potrivi cu noile experienţe ; adică schimbarea structurilor noastre cognitive - ceea ce înţelegem - pentru a se potrivi realităţilor înconjurătoare.

Acte de vorbire - vorbire folosită pentru a îndeplini funcţii pragmatice, cum ar fi solicitările sau plângerile.

Activism personal - înţelegere a faptului că poţi fi cauza anumitor evenimente.

Acuitate vizuală - claritate a perceperii imaginilor vizuale.

Aculturaţie - proces prin care diferite grupuri culturale se schimbă şi se adaptează unele la altele.

Adaptare - încercare a unui individ de a se adapta la mediu în moduri favorabile supravieţuirii.

Agent teratogen - agent care poate cauza dezvoltarea anormală a fătului.

Agresivitate - comportament ce are la bază intenţia de a le face rău unor persoane sau de a distruge obiecte şi care nu este justificabil din punct de vedere social.

Agresivitate deviată - agresivitate punitivă orientată către altă persoană sau alt obiect decât cea/cel vizat(ă) de răzbunare.

Agresivitate fizică - agresivitate exprimată prin lovire şi muşcare.

Amniocenteză - procedură de prelevare a celulelor care se găsesc în fluidul amniotic dimprejurul fătului. Se face o puncţie în peretele abdominal pentru a ajunge la sacul amniotic şi a colecta celule fetale. Aceste celule pot fi analizate pentru a depista anomalii cromozomiale şi genetice.

Amorsare semantică - mecanism de dezvoltare a gramaticii în cazul căruia copiii folosesc indicii semantice pentru a deduce elemente de gramatică.

Amorsare sintactică - mecanism de dezvoltare semantică presupunând folosirea de către copii a unor elemente sintactice pentru a deduce sensurile cuvintelor.

Anomalii ale cromozomului X - anomalii care se transmit prin intermediul cromozomului X, determinând o predispoziţie mai mare la bărbaţi.

Anorexie - dereglare alimentară gravă, de obicei implică pierdere excesivă în greutate prin înfometare, de cele mai multe ori întâlnită la adolescente.

Anoxie - deficit de oxigen la nivelul celulelor poate duce la distrugerea ţesuturilor la nivelul creierului sau la alte niveluri.

Antrenament cognitiv - intervenţii menite să schimbe modul în care gândesc oamenii despre ei înşişi, despre alţii, despre diferite situaţii şi opţiuni.

Aptitudini primare din punct de vedere biologic - abilităţi care au fost modelate prin selecţie naturală şi s-au dezvoltat pentru a face faţă problemelor cu care se confruntau strămoşii noştri, aşa că sunt universale.

Aptitudini secundare din punct de vedere biologic - sisteme neurocognitive ultraspecializate care au la bază aptitudinile primare.

Apucare - abilitate de a prinde şi a manipula obiecte cu mâinile.

Asimetrie cerebrală - specializare a funcţiilor emisferelor dreaptă şi stângă ale creierului.

Asimilare - în teoria dezvoltării cognitive elaborată de Piaget, adaptarea prin interpretarea noilor experienţe în termenii structurilor cognitive existente ; adică potrivirea sau interpretarea unor noi experienţe în termenii a ceea ce înţelegem deja.

Ataşament - legătură emoţională durabilă ce apare între copii şi părinţii lor sau alţi adulţi care au grijă de ei.

Atenţie - selectare a unui aport senzorial specific pentru procesarea perceptivă şi cognitivă în vederea excluderii aportului competitiv.

Atenţie împărtăşită - folosire a privirii direcţionate ca indiciu pentru a identifica şi a împărtăşi atenţia altuia asupra unui obiect.

Atenţie selectivă - concentrare asupra unui stimul sau eveniment cu desconsiderarea altor stimuli şi evenimente.

Atribuiri - cauze percepute ale rezultatelor.

Autoconştientizare - importanţă acordată de cineva părerilor pe care le au alţii despre el.

Autocunoaştere sau conştiinţă de sine - parte a sistemului sinelui care vizează ceea ce ştiu copiii despre ei înşişi.

Automatizare - sporire a eficienţei cu care sunt executate operaţiile cognitive ca rezultat al practicii; un mecanism al schimbării în teoriile procesării informaţiei.

Autorecunoaştere vizuală - capacitate de a se recunoaşte pe sine, studiată adesea la bebeluşi punându-i să se uite în oglindă.

Autoreglare - parte a sistemului sinelui care vizează autocontrolul.

Autozomi - cele 22 de perechi de cromozomi umani, alţii decât cromozomii sexuali.

Axon - O fibră lungă care vine în prelungirea corpului celulei nervoase ; conduce impulsurile nervoase de la celulă.

Bulimie - dereglare alimentară cu exces de alimente şi uneori vărsături autoinduse, de obicei întâlnită la adolescente.

Calitate a potrivirii (goodness of fit) - ***măsura în care temperamentul unui copil se potriveşte cu expectanţele comportamentale ale părinţilor şi ale altor adulţi din preajma lor.***

Capacitate de creare a limbii - set de strategii sau principii ale învăţării propus de Slobin care stau la baza achiziţiei limbajului.

Capital social - resurse familiale şi comunitare la care poate recurge copilul.

Caracteristici sexuale primare - schimbări din pubertate la nivelul organelor sexuale.

Caracteristici sexuale secundare - alte schimbări din pubertate, precum creşterea

Cefalocaudal - literal, de la cap la coadă. Acest principiu de dezvoltare se referă la tendinţa părţilor corporale de a se maturiza într-o progresie de la cap la picioare.

Celule gliale - celule ale creierului care ajută şi hrănesc neuronii (celălalt tip de celule ale creierului) şi care formează scutul de mielină din jurul axonilor.

Centrare - termenul lui Piaget pentru tendinţa copilului mic de a se centra doar asupra unui aspect al problemei o dată, o formă perceptuală părtinitoare de a reacţiona, care adesea duce la judecăţi incorecte.

Cercetare descriptivă - cercetare bazată exclusiv pe observaţii, care nu urmăreşte să identifice relaţii sistematice între variabile.

Cercetare structurată - studiu al comportamentului în medii controlate de cercetător.

Codare - urmărire şi formare a unor reprezentări interne ale anumitor trăsături ale mediului; un mecanism al schimbării în teoriile procesării informaţiei.

Coeficient de inteligenţă (IQ) - reprezentare numerică a inteligenţei folosind formula IQ = (vârsta mentală : vârsta cronologică) x 100; această unitate de măsură descrie capacitatea intelectuală a unui copil în funcţie de vârsta sa.

Coerentă a genului - recunoaştere a faptului că sexul unui individ rămâne acelaşi chiar dacă se îmbracă altfel, îşi schimbă frizura sau personalitatea.

Cogniţie - procese mentale de ordin superior, cum ar fi raţionarea şi rezolvarea de probleme, prin care oamenii încearcă să înţeleagă lumea.

Colaborare între egali - în opinia lui Vîgotski, învăţarea prin cooperare ce are loc atunci când copii cu abilităţi cognitive aproximativ egale lucrează împreună pentru a rezolva o problemă.

Comparaţie socială - compararea propriilor abilităţi cu cele ale altora.

Compasiune - sentiment de preocupare faţă de altă persoană ca reacţie la situaţia sau starea sa emoţională, neimplicând neapărat resimţirea stării sale emoţionale.

Competenţă şcolară sau concept de sine din punct de vedere şcolar - aspect al stimei de sine care implică percepţiile copiilor vizavi de capacităţile lor şcolare.

Competenţe lingvistice emergente - set de deprinderi de prelectură care adesea precedă cititul propriu-zis, inclusiv noţiuni despre textele tipărite, conştientizarea fonologică şi cunoaşterea alfabetului.

Complianţă - capacitate a copilului de a se conforma cererilor sau de a adopta standardele de comportament ale adulţilor care îl îngrijesc.

Complianţă angajată - comportament compliant ce rezultă în urma intemalizării de către copil a instrucţiunilor date de un adult; generează emoţii pozitive.

Comportament fals - comportare într-un mod care este intenţionat diferit de felul cum s-ar purta cineva conform felului său real de a fi.

Comportament intenţional - în teoria lui Piaget, comportamentul în care scopul există anterior acţiunii selectate pentru a-1 atinge ; este posibil datorită abilităţii de a distinge mijloacele de scop.

Comportament prosocial - aspect al conduitei morale care include comportamente dezirabile din punct de vedere social, cum ar fi împărţirea cu alţii, ajutorarea şi cooperarea; adesea este folosit de cercetătorii moderni interşanjabil cu altruismul.

Comportamente determinate congenital - comportamente timpurii ale nou-născuţilor care nu solicită stimularea externă specifică şi care demonstrează mai multă adaptabilitate comparativ cu reflexele simple.

Comunicare social-referentială - formă de comunicare în cadrul căreia un vorbitor transmite un mesaj pe care ascultătorii îl înţeleg.

Concepţie - combinare a materialului genetic de la un gamet masculin (spermatozoid) cu cel de la un gamet feminin (ovul); fertilizare.

Condiţionare clasică - model de răspuns învăţat ce implică reflexele, în care un stimul natural are potenţialul de a atrage acelaşi răspuns ca în cazul unui stimul necondiţionat, prin asociere sau combinare. Stimulul neutru devine condiţionat. Prin acest proces, un organism învaţă să răspundă la stimulii condiţionaţi în acelaşi fel în care răspunde la stimulii necondiţionaţi.

Condiţionare operantă - model de răspuns învăţat, care implică un comportament voluntar, în care consecinţele acestuia (încurajare sau pedeapsă) influentează puternic dacă individul va repeta sau nu acel comportament.

Consiliere genetică - consiliere a viitorilor părinţi în privinţa bolilor genetice şi a probabilităţii de transmitere a unor anomalii genetice urmaşilor.

Constantă a genului - convingere a unei persoane că sexul său este fixat şi ireversibil.

Constantă a mărimii - experienţă conform căreia mărimea fizică a unui obiect rămâne aceeaşi în ciuda faptului că mărimea imaginii proiectate variază.

Constructivism - idee conform căreia copiii îşi construiesc în mod activ propria cunoaştere a lumii.

Construire a strategiei - creare a unor strategii pentru procesarea şi memorarea informaţiilor; un mecanism al schimbării în teoriile procesării informaţiei.

Conştientizare a propriilor capacităţi - conform lui Bandura, părerile unui individ despre capacitatea sa de a se descurca într-un anumit domeniu.

Conştientizare fonologică - conştientizare şi capacitate de a manipula structura sonoră a limbajului oral.

Conştiinţă - standarde interne de conduită care sunt folosite pentru controlul propriului comportament şi care de obicei creează disconfort atunci când sunt încălcate.

Continuitate *versus* discontinuitate - controversă ştiinţifică în privinţa procesului dezvoltării, considerat constant şi continuu sau neuniform şi discontinuu.

Control parental - dimensiune a parentingului ce reflectă gradul în care copilul este monitorizat, disciplinat şi i se impun reguli.

Convenjii sociale - reguli folosite de o societate pentru a ghida comportamentul cotidian şi a păstra ordinea. Conform modelului lui Turiel, caracteristica de bază a domeniului social versus domeniul opţiunilor personale.

Copii populari-prosociali - aceşti copii au un nivel înalt de competenţă socială şi, în general, au rezultate bune şi la învăţătură. Sunt simpatizaţi de alţi copii pentru capacităţile lor de a soluţiona conflicte în mod paşnic şi de a interacţiona cu cei de vârsta lor în moduri bazate pe cooperare, dar categorice.

Copii respinşi - copii care primesc puţine nominalizări pozitive şi multe negative în cadrul evaluărilor sociometrice realizate de cei de vârsta lor. Astfel de copii par să fie antipatizaţi de grupul lor de egali.

Copii respinşi-agresivi - aceşti copii au scoruri înalte pe scala agresivităţii. Ei manifestă adesea un comportament antisocial care nu este adecvat situaţiei respective şi care tulbură activităţile ce se desfăşoară în grup.

Copii respinşi-retraşi - aceşti copii consideră adesea că interacţiunile sociale provoacă foarte multă anxietate. încercările lor de a intra în grupuri noi sau de a-şi face prieteni tind să fie stângace şi adesea se soldează cu eşec. Sunt expuşi riscului de a fi abuzaţi de către alţi copii.

Copii rezilien{i - copii care se adaptează pozitiv în faţa unor adversităţi semnificative.

Copil controversat - un copil care primeşte multe nominalizări atât pozitive, cât şi negative în cadrul evaluărilor sociometrice realizate de cei de vârsta lor.

Copil mic pentru vârsta gestaţională (VGM) - descriere a copiilor născuţi cu o greutate plasată printre ultimele 10% în rândul copiilor născuţi cu o anumită vârstă gestaţională.

Copil neglijat - un copil care primeşte puţine nominalizări de orice tip, pozitive sau negative, în cadrul evaluărilor sociometrice realizate de cei de vârsta lor. Astfel de copii par să fie ignoraţi de grup.

Cordon ombilical - cordon moale de ţesut şi vase sangvine care conectează fătul la placentă.

Corelaţie - relaţie între două variabile, descrise în termeni de direcţie şi putere.

Corelaţie gene-mediu - situaţie în care genele şi mediul afectează dezvoltarea în mod similar pentru că genele pe care le primeşte copilul de la părinţi sunt compatibile cu mediul pe care îl oferă părinţii (pasivă) ; pentru că sunt evocate efectele mediului de către copil, în concordanţă cu predispoziţiile genetice (evocativă); sau pentru câ sunt căutate anumite experienţe şi sunt conturate anumite medii care i se potrivesc copilului (activă).

Corelaţie negativă - corelaţie între două variabile care se modifică în direcţii opuse.

Corelaţie pozitivă - corelaţie între două variabile care se modifică în aceeaşi

Cromozomi sexuali - pereche de cromozomi umani care determină sexul unei persoane. Femeile au doi cromozomi X ; bărbaţii au un X şi un Y.

Cronosistcm - termen folosit de Bronfenbrenner pentru contextul istoric şi trecerea timpului în calitate de contexte pentru studiul dezvoltării umane.

Cultură - cunoştinţele acumulate ale unui popor, codificate în limbaj şi care sunt reprezentate de artefactele concrete, credinţele, valorile, obiceiurile, instituţiile şi activităţile transmise din generaţie în generaţie.

Cunoaştere fundamentală - cunoaştere specifică unui domeniu despre mediul fizic şi social, care pare înnăscută şi are o valoare adaptivă în evoluţia unei specii.

Cvasiexperiment - comparaţie între grupuri care se disting printr-o caracteristică importantă.

Decentrare - termenul lui Piaget pentru scăderea treptată a egocentrismului, care are loc pe parcursul dezvoltării.

Deficienjă de producere - eşec de a genera spontan o strategie mnemonică.

Deficienţă de utilizare - eşec al unei strategii mnemonice recent dezvoltate de a facilita amintirea.

Dendrită - prelungire a fibrelor scurte ale corpului celulelor într-un neuron. Primeşte impulsurile nervoase de la celulele din apropiere şi le transmite spre corpul celulei.

Deprindere - tip de învăţare în care răspunsurile comportamentale descresc sau dispar ca rezultat al expunerii repetate la un stimul.

Descentrare - capacitate de a reţine mental mai multe aspecte ale unei situaţii simultan.

Descoperire asistată - abordare educaţională bazată pe ideea lui Vîgotski conform căreia copiii învaţă prin interacţiuni dintre profesori şi elevi, precum şi dintre elevi.

Design longitudinal - metodă de cercetare în care sunt studiaţi aceiaşi indivizi, în mod repetat, pe o perioadă mai lungă de timp.

Design secvenţial - metodă de cercetare ce combină designurile longitudinal şi transversal.

Design transversal - metodă de cercetare în care oamenii de diferite vârste sunt studiaţi simultan pentru a se analiza efectele vârstei asupra anumitor aspecte ale comportamentului.

Dezvoltare cognitivă - schimbări în modul de gândire al copiilor şi modul de înţelegere a lumii înconjurătoare şi rezolvarea problemelor.

Dezvoltare cultural-istorică - dezvoltare ce are loc de-a lungul deceniilor şi secolelor şi lasă o moştenire de unelte şi artefacte, sisteme de valori, instituţii şi practici.

Dezvoltare filogenetică - dezvoltarea speciilor.

Dezvoltare microgenetică - învăţare pas cu pas, pe măsură ce indivizii rezolvă probleme specifice.

Dezvoltare normativă ***versus*** dezvoltare idiografică - opţiune ştiinţifică între identificarea aspectelor comune din comportamentul uman tipic (normativ) şi cauzele ce duc la diferenţele individuale (idiografic).

Dezvoltare ontogenetică - dezvoltare de-a lungul perioadelor vieţii unui individ, cum ar fi copilăria.

Dezvoltare posturală - dezvoltare a abilităţii bebeluşului de a-şi controla părţile corpului, mai ales capul şi bustul.

Dezvoltare psihosexuală - teorie a lui Freud conform căreia oamenii progresează prin diferite stagii ale dezvoltării personalităţii, care se bazează pe puterea şi localizarea plăcerii sexuale (libidoului) la nivelul corpului (oral, anal, falie, latent, genital).

Dezvoltare psihosocială - teorie a lui Erikson care susţine că oamenii evoluează trecând prin diverse etape ale dezvoltării personalităţii, bazată pe rezolvarea conflictelor dintre potenţialele rezultate pozitive sau negative ale schimbărilor de comportament.

Diagramă de dispersie - ilustrare grafică a corelaţiei dintre două variabile.

Diferenţiere sexuală - procese biologice în cadrul cărora apar diferenţele fizice dintre sexe.

Difuzie a identităţii - sintagmă ce descrie starea în care se află adolescenţii atunci

Ecografie - procedură neinvazivă pentru detectarea defectelor fizice ale fătului. Un instrument care produce unde sonore este plimbat pe abdomenul femeii însărcinate, iar reflexiile acestor unde formează o imagine a fătului.
Ecolalie - repetare automată a unor sunete, silabe sau cuvinte.
Educaţie compensatoare - programe precum Head Start, menite să compenseze un dezavantaj la nivelul pregătirii pentru şcoală pe care se presupune că îl au copiii ce provin din familii cu venituri mici.
Efect de grup - problemă identificată uneori în cercetarea transversală, care constă în faptul că persoanele cu o anumită vârstă sunt afectate de nişte factori unici pentru generaţia lor.
Efect Flynn - observaţia că rezultatele la testele IQ cresc constant cu timpul, acestea trebuind deci să fie revizuite şi recalibrate.
Egocentrism - în teoria dezvoltării cognitive elaborată de Piaget, perspectivă centrată pe sine cu privire la lume, în care copiii aflaţi în perioada preoperaţională au doar o abilitate limitată de a-şi reprezenta experienţele psihologice ale celorlalţi.
Electroencefalograf (EKG) - instrument de măsurare a activităţii cerebrale prin sesizarea schimbărilor electrice detaliate de la nivelul craniului.
Elemente universale de dezvoltare - aspecte ale dezvoltării sau comportamentului care sunt comune copiilor de pretutindeni.
Embrion - organism în dezvoltare din săptămâna a treia, când implantarea este completă, până la săptămâna a opta după fecundare.
Emoţie - reacţii, inclusiv sentimente, gânduri şi comportamente, care apar ca răspuns la evenimente sau situaţii semnificative pentru persoana respectivă.
Emoţii conştiente de sine - reacţii emoţionale complexe (cum ar fi mândria, vinovăţia şi stânjeneala) care apar de obicei în situaţii ce implică jigniri sau o accentuare a autoconştientizării.
Empatie - capacitate de a resimţi indirect starea emoţională ori situaţia altcuiva.
Encefal - parte superioară a creierului; include ambele emisfere ale creierului şi interconexiunile dintre ele.
Eritabilitate - proporţia variaţiei unei trăsături care poate fi atribuită variaţiei genetice din cadrul eşantionului studiat.
Eroarea A-nu-B - tendinţă a copilului de a căuta în locul unde a fost găsit iniţial un obiect, decât în ascunzătoarea sa cea mai recentă; o caracteristică a subetapei 4 în ceea ce priveşte permanenţa obiectului.
Eşafodaj - metodă de predare în care adultul ajustează nivelul de ajutor furnizat în relaţie cu nivelul de performanţă al copilului, scopul fiind să încurajeze performanţa pe cont propriu.
Eşantion villus corionic (CVS) - procedură de prelevare a celulelor fetale foarte devreme în perioada de sarcină, înaintea amniocentezei. Este inserat un tub prin vagin şi cervix, astfel încât să poată fi colectate celule fetale din placenta în dezvoltare.
Etapele dezvoltării cognitive - cele patru etape sau perioade ale dezvoltării stabilite de Piaget, bazate pe metodele prin care copiii cunosc lumea, de la inteligenţa senzorimotoare şi preoperaţională la inteligenţa concretă operaţională şi operaţiile formale.
Etologie - studiu al comportamentului animalelor în mediul natural dintr-o perspectivă evoluţionistă.
Euri posibile - componente orientate spre viitor ale sinelui ce reprezintă ţelurile unei persoane şi întruchipează visuri, speranţe şi temeri.
Exosistem - sisteme sociale care îi influenţează pe copii, dar în care ei nu participă direct, al treilea strat al contextului din modelul sistemelor ecologice.
Expertiză - cunoaştere factuală organizată cu privire la un domeniu de conţinut.
Factori ***de*** întărire - orice consecinţă care creşte posibilitatea apariţiei unui anumit comportament, întărirea poate fi pozitivă (se întâmplă ceva plăcut) sau negativă (nu se mai întâmplă ceva negativ).
Familie extinsă - unitate familială care constă nu doar în părinţi şi copii, ci şi în cel puţin încă o rudă adultă - şi uneori mai multe.
Familie recompusă - unitate familială, rezultând din recăsătorire, care este

Funcţii mentale superioare - procese mentale complexe care sunt intenţionate, se autoreglează şi sunt intermediate de limbaj şi alte sisteme de semne.

Gama reacţiilor - sintagmă folosită pentru gama de abilităţi sau deprinderi determinate genetic. Valoarea atinsă în această gamă este determinată de mediu.

Găşti - tip de grup caracteristic în adolescenţă, constând de obicei în cinci-zece membri ale căror interese şi pattemuri comportamentale comune îi diferenţiază de alţi copii.

Gândire convergentă - gândire orientată către răspunsul corect la probleme pentru care există o singură soluţie clară.

Gândire divergentă - capacitatea de a genera mai multe posibile soluţii originale în cadrul unor sarcini care nu implică o singură rezolvare corectă.

Gemeni fraternali (dizigoţi) - gemeni care se dezvoltă din ovule fertilizate separat, având astfel material genetic care nu este mai asemănător decât cel din cazul altor fraţi.

Gemeni identici (monozigoţi) - gemeni care se dezvoltă dintr-un singur ovul fertilizat şi care moştenesc astfel acelaşi material genetic.

Genă - segment de ADN din cromozom care ajută la producerea proteinelor; unitatea de bază a moştenirii genetice.

Genă dominantă - alela relativ puternică, ale cărei caracteristici se manifestă în fenotip, indiferent de alelele cu care se combină.

Genă recesivă - alela relativ slabă, ale cărei caracteristici se manifestă în fenotip numai dacă se combină cu o genă recesivă de acelaşi tip.

Genetică comportamentală - domeniu de cercetare care studiază rolul genelor în producerea diferenţelor individuale de comportament şi dezvoltare.

Genotip - aranjare a genelor care stau la baza unei trăsături.

Gestaţie - perioadă de la concepţie până la naştere, calculată în mod tipic de la data ultimei menstruaţii.

Gramatică - sistem de reguli care determină structura limbii, incluzând morfologia şi sintaxa.

Grup - adunare de indivizi care interacţionează în mod regulat într-o manieră structurată şi consecventă şi care împărtăşesc anumite valori şi un sentiment de apartenenţă la grup.

Grupare în interiorul clasei în funcţie de aptitudini - elevii care fac parte dintr-o anumită clasă sunt împărţiţi în grupe în funcţie de abilităţi.

Grupare pe clase în funcţie de aptitudini - elevii sunt plasaţi în anumite clase în funcţie de un anumit criteriu de capacitate, adesea inteligenţa sau altă unitate de măsură a potenţialului.

Hiperplazie adrenală congenitală - boală genetică recesivă în care glandele suprarenale produc niveluri neobişnuit de ridicate de hormoni masculini numiţi androgeni.

Holofraze - un singur cuvânt folosit pentru a exprima o idee mai complexă; frecvente în al doilea an de viaţă.

Identificare - proces freudian prin care copilul adoptă caracteristicile părintelui de acelaşi sex, în perioada etapei falice.

Identitate - concepţie despre sine bine organizată, constituită din valori, credinţe şi ţeluri cărora li se dedică individul; în teoria lui Erikson, este componenta personalităţii care se dezvoltă de-a lungul a opt etape ale vieţii şi care motivează progresul în aceste etape.

Identitate calitativă - cunoaştere a faptului că natura calitativă a ceva nu este modificată de schimbările aduse înfăţişării sale. în teoria lui Piaget, o achiziţie specifică perioadei preoperaţionale.

Identitate de gen - percepţie a cuiva despre sine ca bărbat sau femeie.

Identitate etnică - sentiment al apartenenţei durabile la un grup etnic, precum şi atitudinile şi sentimentele asociate cu această apartenenţă; este esenţial pentru procesul dezvoltării identităţii.

Imitaţie amânată - imitare a unui model observat în trecut.

Incluziunea claselor - cunoaşterea faptului că o subclasă nu poate fi mai mare decât clasa supraordonată care o include, în teoria lui Piaget, o realizare

Inteligenfe multiple - conform lui Gardner, există opt inteligenţe distincte, unice, care explică rezolvarea problemelor, crearea unor noi produse şi descoperirea unor cunoştinţe noi în opt sfere de activitate valorizate cultural.

Internalizare - 1. în teoria lui Vîgotski, termen pentru asimilarea de către copil a informaţiilor semnificative din punct de vedere cultural, în primul rând prin limbaj şi interacţiuni cu alţii în medii culturale semnificative ; 2. în teoriile dezvoltării morale, proces prin care indivizii - mai ales copiii - acceptă şi adoptă standardele de comportament ale unei societăţi.

Intersubiectivitate - angajament de a găsi un temei comun pe care să se construiască o înţelegere comună.

Intervenţie mediată de alţi copii - formă de intervenţie pentru copiii cu probleme sociometrice în care reacţiile grupului de egali sunt utilizate pentru a determina comportamente sociale mai eficiente din partea copiilor vizaţi.

Intervenţie universală - programe aplicate în cadrul şcolii pentru îmbunătăţirea competenţei sociale a copiilor şi reducerea agresivităţii.

Interviul de Ataşament al Adultului (Adult Attachment Interview) - instrument folosit pentru a evalua reprezentările mentale ale unui adult privind relaţiile de ataşament, în special cele din copilărie cu părinţii săi.

Invarianţi - aspecte ale lumii care rămân la fel chiar dacă altele s-au schimbat. în teoria lui Piaget, diferite forme de invarianţi sunt înţelese în diferite etape ale dezvoltării.

Ipoteza compatibilităţii culturale - educaţia la clasă va fi cea mai eficientă când se potriveşte cu pattemurile de învăţare obişnuite în cultura din care face parte copilul.

Ipoteză - relaţie stabilită prin deducţie dintre un fenomen şi un factor ipotetic care îl afectează, dar care nu este susţinut încă de multe dovezi. Ipotezele sunt testate în investigaţii experimentale.

împăcare - întâlnire postconflict prietenească între foştii oponenţi caracterizată adesea de invitaţii la joacă, îmbrăţişări, scuze, împărţirea diferitor obiecte şi comportamente prosteşti.

încrucişare - schimb de material genetic între perechile de cromozomi, în timpul meiozei.

îngrijire sensibilă - îngrijire care este sensibilă la nevoile unui copil, implicând răspunsuri prompte şi eficienţă în satisfacerea acestor nevoi.

învăţare de la egali - în opinia lui Piaget, predarea şi învăţarea care au loc între egali cu o cunoaştere sau experienţă mai mică sau mai mare (începător şi expert).

învăţare prin descoperire - abordare educaţională bazată pe ideea lui Piaget conform căreia copiii învaţă acţionând asupra lumii în mod individual, nu primind informaţii în mod pasiv.

învăţare prin observare - pattern de învăţare bazat pe factori de întărire indirectă, în care comportamentul unui observator se modifică ca rezultat al observării şi imitării unui model.

Joc paralel - situaţie în care doi sau mai mulţi copii mici se joacă unul lângă altul, folosind aceleaşi tipuri de materiale şi poate chiar vorbind când şi când, totuşi fără o interacţiune veritabilă.

Joc simbolic - formă de joc în care copilul foloseşte un lucru pretinzând în mod deliberat că este altceva.

Joc simulat - joc simbolic diferit de cel cu obiecte, solitar sau împreună cu alţii, cu sau fără recuzită, implicând simularea.

Joc sociodramatic - în abordările socioculturale la dezvoltare, jocul simulat în care participanţii interpretează roluri şi teme sociale.

Lalatie - primele sunete articulate care seamănă cu vorbirea umană.

Lectură dialogică - tehnică de lectură împreună care constă în faptul că adultul pune întrebări deschise, provocatoare mai degrabă decât întrebări care necesită un răspuns simplu de tipul „da” sau „nu” ; adultul îl încurajează pe copil să facă legături între conţinutul poveştii şi experienţele acestuia.

Limbaj egocentric - în teoria lui Piaget, tendinţa copilului din perioada preoperaţională de a presupune că ascultătorul cunoaşte tot ceea ce ştie şi

Medii diferite - concept folosit în genetica comportamentală care se referă la aspecte ale mediului pe care copiii le percep diferit, conducând la diferenţe individuale.

Meioză - proces prin care celulele-mamă produc patru gârneţi (spermă sau ovul), fiecare cu jumătate din numărul de cromozomi ai celulei-mame.

Memorie - în teoria procesării informaţiilor, procesele prin care informaţia este preluată, stocată şi recuperată.

Memorie autobiografică - memorie pe termen lung, specifică şi personală, cu privire la sine.

Memorie constructivă - moduri prin care indivizii interpretează informaţiile preluate din lume în termenii cunoaşterii lor preexistente, care afectează ceea ce îşi amintesc.

Memorie de recunoaştere - realizare a faptului că un stimul sau eveniment prezent perceptual a mai fost întâlnit.

Memorie evenimenţială - amintire a lucrurilor care s-au întâmplat în experienţă.

Memorie reproductivă - recuperare a unui stimul sau eveniment din trecut, care nu este prezent perceptual.

Menarhă - instalare a menstruaţiei la fete.

Metaanaliză - metodă de revizuire a studiilor şi cercetărilor dintr-un anumit domeniu care foloseşte proceduri statistice pentru a stabili existenţa şi dimensiunea efectelor.

Metamemorie - cunoştinţe despre memorie.

Metoda interviului - culegerea unor informaţii pe baza unor declaraţii verbale adunate prin intermediul unor interviuri sau chestionare.

Metodă a sistemelor dinamice - modelul lui Thelen de dezvoltare a deprinderilor motoare, în care copiii mici motivaţi să ducă la bun sfârşit o sarcină creează un comportament motor din repertoriul deprinderilor fizice disponibile.

Metodă microgenetică - metodă de cercetare în care este observat un număr mic de indivizi, în mod repetat, pentru a studia procesul estimat de schimbare a comportamentului.

Metodă preferenţială - metodă de cercetare pentru studiul abilităţii vizuale în copilăria mică. Doi stimuli vizuali sunt simultan prezenţi, iar timpul pentru care copilaşul îi priveşte pe fiecare în parte se măsoară.

Metodă ştiinţifică - sistem de reguli utilizate de oamenii de ştiinţă pentru a efectua şi evalua un studiu.

Metode etnografice - metode de studiu utilizate în psihologia culturală în care cercetătorul trăieşte ca membru al culturii studiate şi adună informaţii utilizând diferite tehnici (de exemplu, observarea, interviurile) într-o perioadă extinsă de timp.

Mezencefal - parte a creierului care se găseşte deasupra trunchiului cerebral; are rol de staţie de transmisie şi zonă de control pentru respiraţie şi glutiţie, include o parte din centrele auditive şi vizuale.

Mezosistem - interrelaţionări din microsistemele copilului, al doilea strat al contextului din modelul sistemelor ecologice.

Microanaliză - tehnică de cercetare pentru studierea interacţiunilor părinte-copil, în care aceştia sunt filmaţi simultan de două camere video şi apoi înregistrările sunt examinate în paralel.

Microsistem - sistemul din mediu cel mai aproape de copil, precum familia sau şcoala, primul strat al contextului din modelul sistemelor ecologice.

Mielină - scut de acizi graşi care înconjoară şi protejează axonul ducând la o transmisie mai rapidă a activităţii neuronale.

Mitoză - proces prin care se divid celulele corpului, rezultând două celule identice.

Moaşă licenţiată - asistent medical cu studii de specializare în îngrijirea copilului şi naştere, care oferă o gamă completă de servicii de bază din ginecologie şi obstetrică.

Model al entităţii - convingere conform căreia nivelul inteligenţei unei persoane este fix şi imuabil.

Model al sistemelor ecologice - model al dezvoltării elaborat de Brofenbrenner, care se concentrează asupra indivizilor, relaţiilor şi interacţiunilor din mediile

Moştenire poligenică - situatie în care o trăsătură este determinată de mai multe gene.

Motiva{ie - procese mentale care alimentează, dirijează şi susţin comportamentul.

Motivajie extrinsecă - motivaţie externă ; a face ceva pentru a obţine o recompensă externă.

Motivaţie intrinsecă - motivaţie internă de a face ceva de dragul de a o face.

Mulţimi - grupuri mari şi slab organizate care servesc la structurarea identităţii sociale în liceu.

Mutaţii - modificări bruşte şi permanente ale materialului genetic.

Natură ***versus*** educa(ie - controversă ştiinţifică despre principalele cauze ale schimbărilor din dezvoltare ca fiind de natură biologică şi genetică (fire) sau de mediu şi experimentale (educaţie).

Nereceptivitate androgenică - defect genetic la persoanele de sex masculin care împiedică celulele corpului să reacţioneze la hormonii androgeni, ce stimulează dezvoltarea caracterelor masculine.

Neuron - celulă nervoasă, alcătuită din corpul celulei, axon şi dendrite. Neuronii transmit activitatea de la o parte a sistemului nervos la alta.

Neurotransmi{ător - substanţă chimică care transmite impulsurile nervoase de la un neuron la altul prin sinapsă.

New York Longitudinal Study (NYLS) - un studiu longitudinal bine-cunoscut realizat de Thomas şi Chess, care examinează temperamentul bebeluşilor şi implicaţiile sale pentru adaptarea psihologică ulterioară.

Nişă de dezvoltare - trei dimensiuni interconectate ale culturii care configurează vieţile copiilor, influenţând dezvoltarea fizică, cognitivă, lingvistică, socială şi emoţională în copilărie.

Nivel convenţional - etapele a treia şi a patra ale dezvoltării morale, conform lui Kohlberg. Judecata morală se bazează pe opinia că un sistem social trebuie să se fundamenteze pe legi şi reglementări.

Nivel postconvenţional - etapele finale ale dezvoltării morale, conform lui Kohlberg. Judecata morală se bazează pe presupunerea că valoarea, demnitatea şi drepturile fiecărei persoane trebuie să fie susţinute.

Nivel preconvenjional - primele două etape ale dezvoltării morale, conform lui Kohlberg. Judecata morală se bazează pe presupunerea câ indivizii trebuie să îşi satisfacă nevoile.

Obezitate - depunere excesivă de grăsime ; definită deseori prin indicele de masă corporală mai mare de 95%.

Obiectivitate - caracteristică a cercetării ştiinţifice ; procedurile şi subiectul de studiu al investigaţiilor trebuie să fie formulate în aşa fel încât toată lumea să fie de acord cu ele, in principiu.

Obişnuire-dezobişnuire - metodă utilizată de obicei de către cercetători pentru a studia abilităţile de percepţie timpurii ale sugarilor, metodă bazată pe răspunsurile naturale ale bebeluşilor faţă de schimbările de stimuli.

Observare în mediul natural - observare sistematică a comportamentului în cadrele naturale.

Operaţie de cezariană - naştere in urma unei intervenţii chirurgicale prin extragerea copilului direct din uter; are loc atunci când este interzisă naşterea normală.

Operaţii - termenul lui Piaget pentru diferite forme de acţiune mentală prin care copiii mai mari rezolvă probleme şi raţionează logic.

Oprire a identităţii - sintagmă ce descrie starea în care se află adolescentul atunci când a făcut un angajament fără sâ treacă printr-o criză; de obicei, adolescentului i s-au impus astfel de angajamente.

Ordine ierarhică - grup social structurat în care membrii aflaţi pe treptele superioare ale scării ierarhice îi controlează pe cei de pe treptele inferioare, iniţial prin agresivitate şi conflict, dar în cele din urmă doar cu ajutorul ameninţărilor.

Ordonare în serie - capacitate de a ordona stimuli de-a lungul unei dimensiuni cantitative, cum ar fi lungimea; în teoria lui Piaget, o realizare specifică perioadei operaţionale concrete.

Orientare către exterior - tendinţă de a atribui eşecurile unor neadecvări

Parenting permisiv - în modelul lui Baumrind, un stil de parenting caracterizat prin niveluri scăzute de control în contextul unei relaţii calde şi favorabile.

Participare ghidată - proces prin care copiii mici devin competenţi, participând zi de zi la activităţi semnificative sub călăuzirea unor parteneri mai experimentaţi.

Pedeapsă - orice consecinţă care scade posibilitatea apariţiei unui anumit comportament. Pedeapsa poate fi pozitivă (se întâmplă ceva neplăcut) sau negativă (este înlăturat un lucru plăcut).

Percepere a persoanei - procese mentale pe care le folosim pentru a forma judecăţi şi a trage concluzii despre caracteristicile şi motivele altora.

Percepţie - interpretare a stimulării senzoriale pe baza experienţei.

Percepţie categorială a vorbirii - capacitate de a detecta diferenţele dintre sunetele limbii care corespund unor diferenţe de sens ; capacitatea de a distinge limitele dintre foneme.

Percepţie haptică - experienţă perceptuală care rezultă din examinarea activă a obiectelor prin simţul tactil.

Pericolul stereotipizării - anxietatea creată de performanţa la test în funcţie de apartenenţa la un grup despre care există stereotipul că obţine performanţe slabe.

Perioadă sensibilă - perioadă de dezvoltare în care anumite comportamente sunt învăţate mai uşor sau mai repede.

Permanenţa obiectelor - cunoaşterea faptului că obiectele au o existenţă permanentă, independentă de contactul nostru perceptiv cu ele ; în teoria lui Piaget, o realizare majoră a perioadei senzorimotoare.

Perspectivă asupra sinelui bazată pe competenţe - autoevaluare ce include atât ceea ce i-ar plăcea cuiva să realizeze, cât şi încrederea sa că poate realiza acel lucru.

Placentă - organ care se formează acolo unde se ataşează embrionul de uter. Acest organ face schimb de substanţe nutritive, oxigen şi fecale fetale între embrion sau făt şi mamă printr-o membrană foarte subţire care nu permite trecerea sângelui.

Plasticitate - capacitate a creierului de a fi influenţat de experienţă pe măsură ce se dezvoltă.

Potrivire etapă de dezvoltare - mediu - dezvoltarea este mai lină atunci când oportunităţile şi provocările mediului dintr-o anumită perioadă se potrivesc cu capacităţile şi nevoile copilului care se dezvoltă.

Pragmatică - seturi de reguli privind folosirea limbajului în contextul comunicării sau cel social.

Prăpastie vizuală - metodă de cercetare folosită pentru studierea perceperii adâncimii în perioada prunciei. Sugarul este aşezat pe o masă acoperită cu sticlă lângă o adâncitură aparentă, iar perceperea adâncimii este dedusă dacă sugarul evită adâncitura.

Preatingere - control timpuriu al mişcărilor mâinilor spre un obiect.

Prematuri - copiii născuţi înainte de săptămâna 38 de sarcină.

Prietenie - relaţie de durată între doi indivizi, caracterizată de loialitate, intimitate şi afecţiune reciprocă.

Principiul excluderii reciproce - principiu al dşzvoltării semantice conform căruia copiii presupun că un obiect nu poate avea decât un singur nume.

Proces familial coercitiv - metodă prin care membrii unor familii se controlează reciproc graţie agresivităţii şi altor mijloace coercitive.

Procesarea informaţiilor - mod de percepere a cogniţiei, memoriei şi inteligenţei ca procese neurofiziologice sau prin analogie cu structurile şi funcţiile unui calculator.

Procese experienţă-aşteptare - păstrare a conexiunilor sinaptice din dezvoltarea timpurie prin expunerea la experienţele dintr-un mediu previzibil.

Procese experienţă-dependenţă - creare a conexiunilor sinaptice noi prin expunerea la experienţe specifice individului.

Profeţie care se autoîmplineşte - cazuri în care o persoană adoptă părerile alteia şi se conformează acestor expectanțe .

Rată a mortalităţii infantile - numărul de copii morţi în primul an de viaţă la 1 000 de naşteri.

Raţionament analogic - formă de rezolvare a unei probleme în care se ajunge la soluţie prin recunoaşterea similitudinii dintre noua problemă şi o problemă deja înţeleasă.

Raţionament ipotetico-deductiv -formă de rezolvare a problemei caracterizată prin abilitatea de a genera şi a testa ipoteze şi a trage concluzii logice pe baza rezultatelor testelor. în teoria lui Piaget, o realizare specifică perioadei operaţionale formale.

Realism moral - a doua etapă a dezvoltării morale, conform lui Piaget, în care gândirea copiilor se bazează pe aspecte fizice şi obiective ale unei situaţii şi este adesea inflexibilă.

Realizare a identităţii - sintagmă ce descrie starea în care se află adolescentul atunci când a trecut printr-o criză şi apoi a făcut un angajament.

Reflex de apărare - reacţie naturală faţă de stimuli noi cu tendinţă de a proteja organismul faţă de stimularea ulterioară şi care ar putea include orientarea receptorilor stimulilor departe de sursa stimulului, dar şi o întreagă serie de schimbări fiziologice.

Reflex de orientare - reacţie naturală faţă de stimulii noi care sporeşte procesarea acestora şi include orientarea ochilor şi urechilor pentru a optimiza receptarea stimulilor, inhibarea activităţii continue şi o întreagă serie de schimbări fiziologice.

Reguli de afişare a emoţiilor - expectanţe şi atitudini ale unei societăţi faţă de exprimarea anumitor emoţii.

Relativism moral - a treia etapă a dezvoltării morale, conform lui Piaget, în care copiii consideră regulile nişte acorduri ce pot fi modificate şi iau în calcul motivele sau intenţiile oamenilor atunci când le evaluează conduita morală.

Reprezentare duală - realizare a faptului că un obiect poate fi reprezentat în două moduri simultan.

Reprezentare mentală - folosire a simbolurilor pentru a imagina lumea şi a acţiona asupra ei intern.

Reprimare - termen propus de Freud pentru procesul prin care dorinţele sau motivaţiile sunt trimise în subconştient, asociate cu etapa f'alică a dezvoltării psihosexuale.

Reţea socială - reţeaua de indivizi şi alte contacte sociale pe care se bazează o persoană pentru sprijin social.

Reţele neuronale artificiale - multiple unităţi de procesare interconectate, aranjate în straturi într-un computer, aşa cum creierul constă din multipli neuroni interconectaţi.

Reversibilitate - termenul lui Piaget pentru puterea operaţiilor de a corecta potenţialele tulburări şi a ajunge astfel la soluţii corecte ale problemelor.

Rezilienţă - capacitate de a continua o cale de dezvoltare normală în ciuda adversităţilor.

Rivalitate între fraţi - sentimente de concurenţă, resentimente şi gelozie care pot apărea între fraţi.

Rol de gen - pattern sau set de comportamente considerate potrivite pentru bărbaţi sau pentru femei într-o anumită cultură.

Sac amniotic - membrană impermeabilă care conţine un lichid care înconjoară şi protejează embrionul şi fătul.

Sănătate - stare de bine completă din punct de vedere fizic, mental şi social, nu numai absenţa unor boli sau infirmităţi.

Scala Braselton de evaluare a comportamentului nou-născutului - cel mai complet dintre toate instrumentele de evaluare a nou-născutului; evaluează atenţia şi reacţiile, tonusul muscular şi mişcările, capacitatea de a se autoregla şi răspunsurile fiziologice la stres.

Scenariu - reprezentare a secvenţei tipice de acţiuni şi evenimente într-un context familiar.

Schemă a sinelui - idee interioară despre „cine sunt eu”, compusă din diferitele trăsături şi caracteristici ale sinelui.

Simulare pe computer - programare a unui computer pentru a îndeplini o sarcină cognitivă în acelaşi mod în care se consideră că o fac oamenii; o metodă de procesare a informaţiilor pentru testarea teoriilor despre un proces fundamental.

Simulare solitară - formă de joc simbolic în care copilul simulează de unul singur.

Sinapse - spaţii mici dintre neuroni, prin care este transmisă activitatea neuronală de la o celulă la alta.

Sincronie interacţională - coordonare fluentă a comportamentelor între părinte şi bebeluş.

Sindromul alcoolismului fetal (SAF) - set de trăsături ale copilului cauzate de consumul de alcool al mamei din perioada de sarcină; de obicei include malformaţii faciale şi alte dizabilităţi fizice şi mentale.

Sindromul morţii subite a sugarului - moarte subită şi neaşteptată a unui bebeluş mai mic de 1 an, în aparenţă sănătos.

Sine categorial - una din cele două componente ale sinelui propuse de William James, „mine”, care este o entitate obiectivă percepută şi evaluată în lume.

Sine existenţial - una din cele două componente ale sinelui propuse de William James, „eul” este cel care percepe subiectiv lumea.

Sine-oglindă - concepţie despre sine bazată pe modul în care cineva crede că îl văd alţii.

Sintaxă - parte a gramaticii care specifică regulile ce determină ordinea cuvintelor în propoziţii.

Sistem al sinelui - conceptualizarea de către Harter a sinelui ce include trei unităţi distincte, dar care au legătură între ele : autocunoaşterea, autoevaluarea şi autoreglarea.

Sistem de suport pentru achiziţia limbajului - proces propus de Bruner prin care părinţii îl ajută pe copil să înveţe să vorbească.

Sisteme familiale - perspectivă teoretică din care familia este considerată un set complex de relaţii acţionând combinat, toate fiind influenţate de factori sociali şi culturali mai generali, precum şi de caracteristicile şi comportamentele individuale ale fiecărui membru al familiei.

Situaţie neobişnuită - procedură de laborator standardizată concepută de Mary Ainsworth pentru a evalua calitatea relaţiei de ataşament părinte-copil.

Socializare - proces prin care societatea modelează convingerile, expectanţele şi comportamentul unui copil.

Sociogeneză - proces de dobândire a cunoaşterii sau a unor abilităţi prin interacţiuni sociale.

Somn cu mişcare rapidă a ochilor (REM) - etapă a somnului uşor, caracterizat de mişcarea rapidă a ochilor, când apar visele.

Spaţiu de operare - în teoria lui Case, resursele necesare pentru a efectua operaţii cognitive.

Spaţiu de stocare pe termen scurt - în teoria lui Case, resursele necesare pentru a stoca rezultatele obţinute în urma operaţiilor cognitive anterioare în timp ce efectuează altele noi.

Specializare a emisferelor - tendinţa părţii drepte sau stângi a creierului de a se specializa cu privire la diferitele funcţii ale abilităţilor.

Sprijin social - resurse (atât tangibile, cât şi intangibile) oferite de alţi oameni în perioade nesigure şi stresante.

Stabilitate a genului - conştientizare a faptului că toţi băieţii devin bărbaţi şi toate fetele devin femei.

Stări de activare - stări ale vigilenţei manifestate de către sugari, de la somn profund până la activitate vigilentă şi plâns.

Stereotipuri de gen - convingeri larg răspândite într-o cultură privind modul în care ar trebui să se comporte bărbaţii şi femeile.

Stil de parenting - pattern general de creştere a copiilor oferit de un părinte, definit de obicei prin combinaţia de căldură şi control pe care le demonstrează părintele.

Stil expresiv - stil de învăţare a limbajului la vârste foarte mici în care copiii pun mai mult accent pe limbaj ca instrument cu ajutorul căruia îşi exprimă sentimentele şi nevoile - vocabularul tinde să conţină mai multe formule

Studiu de caz - metodă de cercetare care implică numai o persoană; se concentrează de multe ori pe probleme clinice.

Subgeneralizări - eroare de limbaj în cazul căreia copiii mici nu aplică etichete pe care le cunosc unor obiecte care se încadrează în categoria respectivă.

Suferinţă fetală - stare anormală de stres a fătului, reflectată în timpul naşterii prin bătăi anormale ale inimii.

Suprageneralizări - eroare de limbaj în cazul căreia copiii mici aplică etichete pe care le cunosc deja unor obiecte al căror nume nu îl cunosc încă.

Supraregularizare - greşeală lingvistică structurală în care copiii mici aplică regulile flexionare la formele neregulate (de exemplu, adăugând ***-ed*** la ***say).***

Talent - performanţă excepţională într-un anumit domeniu, caracterizată de precocitate, învăţare diferită din punct de vedere calitativ şi o puternică motivaţie pentru perfecţionare.

Tehnica amânării recompensei - procedură experimentală de studiere a capacităţii copiilor de a amâna o recompensă mai mică, dar imediată pentru a obţine una mai mare, dar disponibilă mai târziu.

Tehnica jucăriei interzise - procedură experimentală de studiere a rezistenţei copiilor la tentaţii, în care copilul este lăsat singur cu o jucărie atrăgătoare şi i se spune să nu se joace cu ea.

Tehnici de imagistică funcţională - metode (precum TEP sau IRMf şi EEG) care estimează activitatea creierului asociată cu un anumit comportament.

Tehnici de reproducere asistată (TRA) - tehnici precum fertilizarea in vitro sau inseminarea cu donator utilizate cu scopul de a ajuta cuplurile sau persoanele să obţină o sarcină prin alte metode în afara actului sexual.

Tehnici sociometrice - proceduri de măsurare a statutului social al copiilor pe baza evaluărilor făcute de cei de vârsta lor. Tehnicile sociometrice pot implica evaluări ale gradului de simpatie, numirea unor copii simpatizaţi sau antipatizaţi sau judecăţi bazate pe alegerea forţată între perechi de copii.

Temperament - reacţiile comportamentale şi emoţionale stabile, care apar devreme şi sunt influenţate parţial de constituţia genetică.

Tendinţă seculară - modificări de-a lungul timpului în dezvoltarea fizică, precum înălţimea la maturitate sau vârsta menarhei.

Teoria contrastului lexical - teorie a dezvoltării semantice conform căreia : 1) copiii presupun în mod automat că un cuvânt nou are un înţeles diferit faţă de cele ale tuturor cuvintelor pe care ei le cunosc ; 2) copiii aleg întotdeauna sensurile care sunt general acceptate, şi nu semnificaţiile mai individualizate.

Teoria învăţării sociale - orice teorie care adaugă învăţarea prin observare la învăţarea clasică sau operantă ca proces prin care se schimbă comportamentul unui copil.

Teoria minţii - gânduri şi credinţe cu privire la lumea mentală.

Teoria triarhică a inteligenţei - conform lui Sternberg, inteligenţa este compusă din trei aspecte care se suprapun: 1) inteligenţa analitică; 2) inteligenţa creativă; 3) inteligenţa practică.

Teorie - set extins de principii care descriu relaţia dintre un fenomen şi foctorii ipotetici care îl pot afecta.

Teorie stadială - orice teorie în care schimbările calitative au loc de-a lungul unei secvenţe invariante de etape, ducând la comportamente concurente.

Test Apgar - test efectuat imediat după naştere care evaluează funcţiile vitale ale copilului, precum bătăile inimii şi respiraţia.

Tipizare a genului - proces prin care copiii dezvoltă comportamentele şi atitudinile considerate potrivite genului lor.

Transsexualism - situaţie în care o persoană adoptă identitatea şi joacă permanent rolul sexului opus sexului său biologic.

Tranzitivitate - capacitate de a combina logic relaţii pentru a deduce concluzii necesare - de exemplu, dacă A > B şi B > C, atunci A > C. în teoria lui Piaget, o realizare operaţională concretă.

Trăsături limitate la un singur sex - gene care afectează diferit persoanele masculine şi feminine, dar care nu sunt determinate de cromozomii sexuali.

Trunchi cerebral - parte inferioară a creierului, cea mai apropiată de măduva spinării: include cerebelul, cu rol important în menţinerea echilibrului şi a

Vârstă medie - vârstă medie pentru a atinge jbanctul motor este vârsta la care 50% din bebeluşii dintr-o populaţie stăpânesc această abilitate.

Viabilitatea fătului - vârstă (în prezent la aproximativ 23 sau 24 de săptămâni) la care copilul are şansa să supravieţuiască dacă se naşte prematur.

Vorbire privată - în teoria lui Vîgotski, vorbirea pentru sine a copiilor, pe care o produc şi o direcţionează către ei înşişi în timpul rezolvării de probleme.

Vorbire telegrafică - vorbire din care cuvintele funcţionale nenecesare (de exemplu, ***în, cu)*** sunt omise ; frecventă în primele faze ale învăţării limbajului.

Zâmbet social - zâmbetul larg pe care îl afişează bebeluşii ca răspuns la vocea sau chipul unei persoane, începând să apară de obicei pe la vârsta de 10-12 săptămâni.

Zigot - ovul fertilizat.

Zonă de dezvoltare proximală - distanţă dintre ceea ce poate realiza un copil pe cont

Bibliografie

Abbeduto, L., Davies, B., Furman, L (1988), „The development of speech act comprehension in mentally retarded individuals and nonretarded children”, ***Child Development,*** 59, pp. 1460-1472.

Abel, E.L. (1980), „Fetal alcohol syndrome: Behavioral teratology”, ***PsychologicalBulletin,*** 87, pp. 29-50.

Abel, E.L. (1981), „Behavioral teratology of alcohol”, ***Psychological Bulletin,*** 90, pp. 564-581.

Aboud, F.E., Mendelson, M.J. (1996), „Determinants of friendship selection and quality : Links to child-mother attachment”, în W.M. Bukowski, A.F. Newcomb şi W.W. Hartup (eds.), ***The company they keep : Friendship in childhood and adolescence,*** Cambridge University Press, New York.

Abramovitch, R., Corter, C, Pepler, D.J. (1980), „Observation of mixed-sex sibling dyads”, ***Child Development,*** 51, pp. 217-229.

Abramovitch, R., Corter, C, Pepler, D.J., Stanhope, L (1986), „Sibling and peer interaction : A final follow-up and a comparison”, ***Child Development,*** 57, pp. 217-229.

Abramovitch, R., Freedman, J.L., Thoden, K., Nikolich, C (1991), „Children’s capacity to consent to participation in psychological research : Empirical findings”, ***Child Development,*** 62, pp. 1100-1109.

Achenbach, T.M., Edelbrock, C., Howell, C.T (1987), „Empirically based assessment of the be- havioral/emotional problems of 2-and 3-year-old children”, ***Journal of Abnormal Child Psychology,*** 15, pp. 629-650.

Achinstein, B., Athanases, S.Z (2005), „Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors”, ***Teaching Teacher Education : An International Journal of Research Studies,*** 21, pp. 843-862.

Achinstein, B., Ogawa, R.T., Speiglman, A (2004), „Are we creating separate and unequal tracks of teachers ? The effects of state policy, local conditions, and teacher characteristics on new teacher socialization”, ***American Educaţional Research Journal,*** 41, pp. 557-603.

Ackerman, B.P (1993), „Children’s understanding of the speaker’s meaning in referenţial communica- tion”, ***Journal of Experimental Child Psychology***, 55, pp. 56-86.

Ackerman, B.P., Silver, S (1990), „Children’s understanding of private keys in referenţial commu- nication”, ***Journal of Experimental Child Psychology,*** 50, pp. 217-242.

Ackerman, B.P., Szymanski, J., Silver, D. (1990), „Children’s use of common ground in interpreting ambiguous referenţial utterances”, ***Developmental Psychology,*** 26, pp. pp. 234-245.

Acredelo, L.P., Goodwyn, S.W., Horobin, K.D., Emmons, Y.D (1999), „The signs and sounds of early language development”, in L. Baiter şi C.S. Tamis-LeMonda (eds.), ***Child psychology : A handbook of contemporary issues,*** Psychology Press, Philadelphia.

Adair, L (1999), „Filipino children exhibit catch-up growth from age 2 to 12 years”, ***Journal of Nutrition,*** 129, pp. 1140-1148.

Adams, M.J. (1990), ***Beginning to read: Thinking and learning about prinţ,*** Massachusetts Inst. of Tech., Cambridge.

Adams, R.J. (1989), „Newboms’ discrimination among mid- and long-wavelength stimuli”, ***Journal of Experimental Child Psychology,*** 47, pp. 130-141.

Adams, R.J. (1995), „Further exploration of human neonatal chromatic-achromatic

Adler, P.A., Adler, P (1998), ***Peer power: Preadolescent culture and identity,*** Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.

Adolph, K.E (2000), „Specificity of leaming: Why infants fall over a veri table cliff", ***Psychological Science,*** 11, pp. 290-295.

Ahmad, A (1992), „Symptoms of post-traumatic stress disorder among displaced Kurdish children in Iraq: Victims of man-made disaster after the Gulf war", ***Nordic Journal of Psychiatry***, 46, pp. 314-319.

Aimin, W., Guiying, R (2004), „A comparative study of self-concept in Chinese and American children", ***Chinese Mental Health Journal,*** 18 (5), pp. 294-299.

Ainsworth, M.D.S (1967), ***Infancy in Uganda: Infant care and the growth of Iove,*** Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., Stayton, D.J. (1972), „Individual differences in the development of some attachment behaviors" ***Merrill-Palmer Quarterly,*** 18, pp. 123-143.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S (1978), ***Patterns of attachment: A psychological study of the Strânge Situation,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Akos, P (2002), „Student perceptions of the transition from elementary to middle school", ***Professional School Counseling, 5,*** pp. 339-345.

Akos, P., Galassi, J.P (2004), „Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers", ***Professional School Counseling,*** 7 (4), pp. 212-221.

Akson, N.G (2005), „Conscience in childhood: Old questions, new answers", ***Developmental Psychology,*** 41, pp. 506-516.

Alan Guttmacher Institute (2004), „US teenage pregnancy statistics : overall trends, trends by race and ethnicity and state-by-state information", Alan Guttmacher Institute, New York, http:// www.guttmacher.org/pubs/statejjregnancy_trends.pdf, accesat pe 17 martie 2006.

Alden, L (2001), „Interpersonal perspectives on social phobia", în W.R. Crozier şi L.E. Alden (eds.), ***International Handbook of Social Anxiety*** (pp. 381-404), Wiley, New York.

Alexander, D. (1998), „Prevention of mental retardation : Four decades of research", ***Mental Retarda- tion and Development Disabilities Research Reviews,*** 4, pp. 50-58.

Alfred, T., Ruble, D.N., Higgins, E.T (1996), „Gender stereotypes during adolescence: Developmental changes and the transition to junior high school", ***Developmental Psychology,*** 32, pp. 1129-1137.

Allan, K., Coltrane, S (1996), „Gender display in television commercials: A comparative study of television commercials in the 1950s and 1980s", ***Sex Roles,*** 35, pp. 185-203.

Allison, K.R., Dwyer, J.J.M., Goldenberg, E., Fein, A., Yoshida, K.K., Boutilier, M (2005), „Male adolescents' reasons for participating in physical activity, barriers to participation, and suggestions for increasing participation", ***Adolescence,*** 40 (157), pp. 155-170.

Allwood, M.A., Bell-Dolan, D., Husain, S.A (2002), „Children's trauma and adjustment reactions to violent and nonviolent war experiences", ***Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,*** 41, pp. 450-457.

Almli, C.R., Ball, R.H., Wheeler, M.E. (2001), „Human fetal and neonatal movement patterns: Gender differences and fetal-to-neonatal continuity", ***Developmental Psychobiology,*** 38, pp. 252-273.

Als, H., Duffy, F.H., McAnulty, G.B (1988), „Behavioral differences betweenpreterm and full-term newboms as measured with the APIB System Scores : I", ***Infant Behavior and Development,*** 11, pp. 305-318.

Altermatt, E.R., Jovanovic, J., Perry, M (1998), „Bias or responsivity ? Sex and achievement-level effects on teachers' classroom questioning practices", ***Journal of Educaţional Psychology***, 90, pp. 516-527.

Alves Martins, M., Peixoto, F., Gouveia Pereira, M., Amarai, V., Pedro, I (2002), „Self-esteem and academic achievement among adolescents", ***Educaţional Psychology***, 22, pp. 51-62.

American Academy of Pediatrics (2001), „Policy statement: Children, adolescents, and television”, ***Pediatrics,*** 107, pp. A23-426. American Academy of Pediatrics (2005), ***Breastfeeding and the Use of Human Milk Pediatrics,*** 115 (1), pp. 496-506.

American Association on Mental Retardation (2002), ***Mental retardation : Deflnitions, classifications, and system of supports,*** ediţia a X-a, Washington, DC.

American Association of University Women (1992), ***How schools shortchange girls : A study of major flndings on girls and education,*** AAUW Educaţional Foundation, Wellesley College Center for Research on Women, Washington, DC.

American Association of University Women (2001), ***Beyond the gender wars: A conversation about girls, boys, and education,*** AAUW, Washington, DC.

American Association of University Women/Greenberg-Lake (1990), ***Expectations and aspirations: Gender roles and self-esteem*** (Data Report and Banners), Greenberg-Lake, Washington, DC.

American Cancer Society, ***Cancer Information Database*** (2004), „American Cancer Society. Atlanta, GA.

American College of Obstetricians and Gynecologists (2000), ***The menopause years,*** American College of Obstetricians and Gynecologists, Washington, DC.

American Journal of Human Genetics (2005), ***American Journal of Human Genetics,*** 77, pp. 318-326.

American Psychiatric Association Work Group on Eating Disorders (2000), ***Practice guideline for the treatment of patients with eating disorders,*** ediţia a Il-a, http : //www.psych.org/psych_pract/treatg/ pg/eating_revisebook_index.cfm, accesat pe 17 martie 2006.

American Psychological Association (2002), „Ethical principles of psychologists and code of conduct”, ***American Psychologist,*** 57, pp. 1060-1073.

American Psychological Association (2003), „Two successful violence prevention programs highlight the importance of early intervention”, APA Press Releases (http://www.apa.org/releases/ violence_prevent .html).

Anderson, G.M., Allison, D.J. (1990), „Intrauterine growth retardation and the routine use of ul- trasound”, în R.B. Goldbloom şi R.S. Lawrence (eds.), ***Preventing disease : Beyond the rhetoric,*** Springer Verlag, New York.

Anderson, N., Amlie, C., Ytteroy, E.A (2002), „Outcome for children with lesbian or gay parents: A review of studies from 1978 to 2000”, ***Scandinavian Journal of Psychology,*** 43, pp. 335-351.

Anderson, D.R., Huston, A.C., Schmitt, K.L., Linebarger, D.L. (2001), „Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study”, ***Monographs of the Society for Research in Child Development,*** 66, pp. vii-147.

Anderson, D.R., Lorch, E.P., Field, D.E., Collins, P.A., Nathan, J.G (1986), „Television viewing at home: Age trends in visual attention and time with TV”, ***Child Development,*** 57, pp. 1024-1033.

Anderson, J.R., Reder, L.M., Simon, H.A (1996), „Situated leaming and education”, ***Educaţional Researcher,*** 25, p. 511.

Anderson, L.M., Shinn, C., Fullilove, M.X., Scrimshaw, S.C., Fielding, J.E., Normand, J., Carande-Kulis, V.G (2003), „The effectiveness of early childhood development programs : A sys- tematic review”, ***American Journal of Preventive Medicine,*** 24, pp. 32-46.

Andre, T., Whigham, M., Hendrickson, A., Chambers, S (1999), „Competency beliefs, positive affect, and gender stereotypes of elementary students and their parents about science versus other school subjects”, ***Journal of Research in Science Teaching,*** 36, pp. 719-747.

Ansalone, G (2005), „Getting our schools on track: Is detracking really the answer?”, ***Radical Pedagogy,*** 6, http : //radicalpedagogy.icaap.org/content/ issue6_2/ansalone.html.

Ansell, N., Young L (2004), „Enabling households to support successful migration of AIDS orphans in Southern Africa”, ***AIDS Care,*** 76 (1), p. 310.

Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Driscoll, R., Phillips, B.M., Bloomfield,

Archer, J (1991), „The influence of testosterone on human aggression” ***British Journal of Psychology,***
82, p. 128.
Archer, J (1992), ***Ethology and human development,*** Harvester Wheatshead and Bames Noble, Londra.
Archer, J (1994), „Testosterone and aggression: A theoretical review”, ***Journal of Offender Rehabili- tation,*** 21, p. 339.
Armon, C., Dawson, R.L (1997), „Developmental trajectories in moral reasoning across the lifespan”, ***Journal of Moral Education,*** 26, pp. pp. 433-453.
Arnett, J.J (2000), „Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties”, ***American Psychologist, 55,*** pp. 469-180.
Arnett, J,, Balle-Jensen, L (1993), „Cultural bases of risk behavior: Danish adolescents”, ***Child Development,*** 64, pp. 1842-1855.
Arnold, D.H., Doctoroff, G.L (2003), „The early education of socioeconomically disadvantaged children” ***Annual Review of Psychology,*** 54, pp. 517-545.
Arnold, D.H., Lonigan, C.J., Whitehurst, G.J (1994), „Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format”, ***Journal of Educaţional Psychology,*** 86, pp. 235-243.
Aronson, J., Lustina, M., Good, C., Keough, K., Brown, J.L., Steele, C.M (1999), „When white men can't do math: Necessary and sufficient factors in stereotype threat”, ***Journal of Experimental Social Psychology***, 35, pp. 11-23.
Arthur, M.W., Blitz, C.C (2000), „Bridging the gap between science and practice in drug abuse prevention through needs assessment and strategic community planning”, ***Journal of Community Psychology, 28*** (3), pp. 24-155.
Asbury, K., Dunn, J.F., Pike, A., Plomin, R (2003), „Nonshared environmental influences on individual differences in early behavioral development: A monozygotic twin differences study”, ***Child Development,*** 74 (3), pp. 933-943.
Ashcraft, M.H. (1990), „Strategic processing in children's mental arithmetic : A review and proposal”, în D.F. Bjorklund (ed.), ***Children's strategies: Contemporary views of cognitive development,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Asher, S.R (1985), „An evolving paradigm in social skill training research with children”, în B.H. Schneider, K.H. Rubin şi J.E. Ledingham (eds.), ***Children's peer relations : Issues in assessment and intervention,*** Springer Verlag, New York.
Asher, S.R., Coie, J.D (eds.) (1990), ***Peer rejection in childhood,*** Cambridge University Press, New York.
Asher, S.R., Hymel, S (1981), „Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment”, în J.D. Wine şi M.D. Smye (eds.), ***Social competence,*** Guilford, New York.
Asher, S.R., Parker, J.G., Walker, D.L. (1996), „Distinguishing friendship from acceptance: Impli- cations for intervention and assessment”, în W.M. Bukowski, A.F. Newcomb şi W.W. Hartup (eds.), ***The company they keep : Friendship in childhood and adolescence,*** Cambridge University Press, New York.
Asher, S.R., Renshaw, P.D., Hymel, S (1982), „Peer relations and the development of social skills”, în S.G. Moore (ed.), ***The young child: Reviews of research,*** voi. 3, National Association for the Education of ***Young Children,*** Washington, DC.
Aslin, R.N., Jusczyk, P.W., Pisoni, D.B (1998), „Speech and auditory processing during infancy: Constraints on and precursors to language”, în W. Damon, D. Kuhn şi R.S. Siegler (eds.), ***Handbook of child psychology,*** voi. 2 : ***Cognition, perception, and language,*** ediţia a V-a, Wiley, New York.
Aslin, R.N., Pisoni, D.B., Jusczyk, P.W (1983), „Auditory development and speech perception in infancy”, în P.H. Mussen, M.M. Haith şi J.J. Campos (eds.), ***Handbook of child psychology,*** voi. 2 : ***Infancy and developmental psychology,*** ediţia a IV-a, Wiley, New York.
Astington, J.W (1988), „Children's production of commissive speech acts”, ***Journal of Child Language,***
15, pp. 411-123.
Astington, J.W., Gopnick, A (1988), „Knowing you've changed your mind : Children's understanding of representational change”, în J.W. Astington, PL. Harris şi D.R. Olson (org.), ***Developing theories of mind*** (pp. 193-225),

Attili, G., Vermigli, P., Schneider, B.H (1997), „Peer acceptance and friendship patterns within a cross-cultural perspective", ***International Journal of Behavioral Development,*** 21, pp. 277-288.

Auerbach, E.R. (1993), „Reexamining English only in the ESL classroom", ***TESOL Quarterly,*** 27 (1), site-ul NCBE: http : //www.ncela.gwu.edu/pubs/tesol/tesolquarterly/reexamin.htm, accesat pe 29 septembrie 2005.

Azmitia, M (1996), „Peer interactive minds : Developmental, theoretical, and methodological issues", în P.B. Baltes şi V.M. Staudinger (eds.), ***Interactive minds; Life-span perspectives on the social foundations of cognition,*** Cambridge University Press, New York.

Azmitia, M., Hesser, J (1993), „Why siblings are important agents of cognitive development: A comparison of siblings and peers", ***Child Development,*** 64, pp. 430-444.

Azuma, H (1996), „Cross-national research on child development: The Hess-Azuma collaboration in retrospect", în D. Schwalb şi B. Schwalb (eds.), ***Japanese childrearing: Two generations of scholarship,*** Guilford, New York.

Baenninger, M., Neweombe, N (1989), „The role of experience in spaţial test performance : A meta- analysis", ***Sex Roles,*** 20, pp. 327-344.

Baenninger, M., Neweombe, N (1995), „Environmental input to the development of sex-related differences in spaţial and mathematical ability", ***Learning and Individual Differences,*** 7, pp. 363-382.

Bahrick, L.E (1983), „Infants' perceptionof substance and temporal synchrony in multimodal events", ***Infant Behavior and Development,*** 6, pp. 429-451.

Bahrick, L.E (1992), „Infants' perceptual differentiation of amodal and modality-specific audio-visual relations", ***Journal of Experimental Child Psychology,*** 53, pp. 180-199.

Bahrick, L.E., Lickliter, R (2000), „Intersensory redundancy guides attentional selectivity and perceptual learning in infancy", ***Developmental Psychology,*** 36, pp. 190-201.

Bahrick, L.E., Netto, D., Hernandez-Reif, M (1998), „Intermodal perception of adult and child faces and voices by infants", ***Child Development,*** 69, pp. 1263-1275.

Bahrick, L.E., Pickens, J.N (1994), „Amodal relations: The basis for intermodal perception and learning in infancy", în D.J. Lewkowicz şi R. Lickliter (eds.), ***The development of intersensory perception : Comparative perspectives,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bailey, J.M., Bell, A.P (1993), „Familiality of female and male homosexuality", ***Behavior Genetics,*** 23, pp. 313-322.

Bailey, J.M., Benishay, D. (1993), „Familial aggregation of female sexual orientation", ***American Journal of Psychiatry,*** 150, pp. 272-277.

Bailey, J.M., Dawood, K (1998), „Behavioral genetics, sexual orientation, and the family", în C.P. Patterson şi A.R. D'Augelli (eds.), ***Lesbian, gay, and bisexual identities infamilies : Psychological perspectives,*** Oxford University Press, New York.

Bailey, S.M., Gam, S.M (1986), „The genetics of maturation", în F. Falkner şi J.M. Tanner (eds.), ***Human growth : A comprehensive treatise,*** Plenum, New York.

Bailey, J.M., Nothnagel, J., Wolfe, M (1995), „Retrospectively-measured individual differences in childhood sex-typed behavior among gay men: Correspondences between seif and maternal re- ports", ***Archives of Sexual Behavior,*** 24, pp. 613-622.

Bailey, J.M., Pillard, R.C., Neale, M.C., Agyei, Y (1993), „Heritable factors influence sexual orientation in women", ***Archives of General Psychiatry,*** 50, pp. 217-223.

Baillargeon, R (1987a), „Object permanence in 3 1/2- and 4 1/2-old-infants", ***Developmental Psychology,***
23,pp. 655-664.

Baillargeon, R (1987b), „Young infants' reasoning about the physical and spaţial properties of a hidden object", ***Cognitive Development, 2,*** pp. 179-200.

Baillargeon, R (2004), „Infants' physical world", ***Current Directions in Psychological Science,*** 13 (3), pp. 89-94.

Balaban, M.T (1995), „Affective influences on startle in five-month-old infants : Reactions to facial expressions of emotion”, ***Child Development***, 66, pp. 28-36.

Baldwin, D.A (1995), „Understanding the link between joint attention and language”, în C. Moore şi RJ. Dunham (eds.), ***Joint attention : Jts origins and role in development***, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Baldwin, D.A., Baldwin, C., Cole, R.E. (1990), „Stress-resistant families and stress-resistant children”, în J.E. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.N. Wechterlein şi S. Weintraub (eds.), ***Risk and protective factors in the development of psychopathology***, Cambridge University Press, New York.

Baldwin, D.A., Moses, L.J. (1994), „Early understanding of referenţial intent and attentional focus: Evidence from language and emotion”, în C, Lewis şi P. Mitchell (eds.), ***Children's early understanding of mind,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Baldwin, D.A., Moses, L.J. (1996), „The ontogeny of social information gathering”, ***Child Development,*** 67, pp. 1915-1939.

Baldwin, D.A., Moses, L.J. (2001), „Links between social understanding and early word learning: Challenges to current accounts”, ***Social Development,*** 10, pp. 309-329.

Bandura, A (1965), „Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses”, ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 1, pp. 589-595.

Bandura, A (1973), ***Aggression: A social learning analysis,*** Prentice Hali, Englewood Cliffs, NJ.

Bandura, A (1983), „Psychological mechanisms of aggression”, în R.G. Geen şi E.I. Donnerstein (eds.), ***Aggression : Theoretical and empirical reviews,*** voi. 1, Academic Press, New York.

Bandura, A (1986), ***Social foundations of thought and action : A social cognitive theory,*** Prentice Hali, Englewood Cliffs, NJ.

Bandura, A (1989), „Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy”, ***Developmental Psychology,*** 25, pp. 729-735.

Bandura, A (1992), „Social cognitive theory”, în R. Vasta (ed.), ***Six theories of child development: Revised formulations and current issues,*** Kingsley, Londra.

Bandura, A (1994), „Social cognitive theory of mass communication”, în J. Bryant şi D. Zillman (eds.), ***Media effects : Advances in theory and research,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bandura, A (1997), ***Self-efficacy : The exercise of control,*** Freeman, New York.

Bandura, A (2001), „Social cognitive theory: An agenţie perspective”, ***Annual Review of Psychology,*** 52, pp. 126.

Banerjee, R., Lintern, V (2000), „Boys will be boys: The effect of social evaluation concerns on gender-typing”, ***Social Development,*** 9, pp. 397-408.

Banks, M.S., Ginsburg, A.P (1985), „Infant visual preferences : A review and new theoretical treat- ment”, în H.W. Reese (ed.), ***Advances in child development and behavior*** (voi. 19), Academic Press, Orlando, FL.

Banks, J., Cochrean-Smith, M., Moli, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H., McDonald, M. (2005), „Teaching diverse learners”, în L. Darling-Hammund şi J. Bransford (eds.), ***Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.***

Barber, N (2005), „Educaţional and ecological correlates of IQ: A cross-national investigation”, ***Intelligence,*** 33, pp. 273-284.

Bard, C., Hay, L., Fleury, M (1990), „Timing and accuracy of visually directed movements in children: Control of direction and amplitude components”, ***Journal of Experimental Child Psychology,*** 50, pp. 102-118.

Barinaga, M (1993), „Death gives birth to the nervous system. But how? ”, ***Science,*** 259, pp. 762-763.

Barkley, R. A. (1998), ***Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment,*** ediţia a Il-a, Guilford, New York.

Barkow, J.H., Cosmides, L., Tooby, J (eds.) (1992), ***The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture,*** Oxford University Press, New York.

Baron-Cohen, S (1995), ***Mindblindness: An essay on autism and theory of mind,*** MIT Press, Cambridge, MA.
Baron-Cohen, S (2000), „The cognitive neuroscience of autism: Evolutionary approaches”, în M. Gassaniga (ed.), ***The new cognitive neurosciences,*** ediţia a Il-a, MIT Press, Cambridge, MA.
Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U (1986), „Mechanical, behavioural and intentional understanding of pictare stories in autistic children”, ***British Journal of Developmental Psychology,*** 4, pp. 113-125.
Barrera, M., Maurer, D. (1981a), „The perception of facial expressions by the three-month-old”, ***Child Development,*** 52, pp. 203-206.
Barrera, M., Maurer, D. (1981b), „Recognition of mother’s photographed face by the three-month-old infant”, ***Child Development,*** 52, pp. Iă4-lă6.
Barrett, K.C., Campos, J.J (1987), „Perspectives on emoţional development: II. A functionalist approach to emotions”, în J. Osofsky (ed.), ***Handbook of infant development,*** ediţia a Il-a (pp. 555-578), Wiley, New York.
Barrett, D.E., Yarrow, M.R. (1977), „Prosocial behavior, social inferential ability, and assertiveness in children”, ***Child Development,*** 48, pp. 475-481.
Barth, J., Povinelli, D.J., Cant, J.G.H (2004), „Bodily origins of seif”, în D. Beike, J.L. Lampinen şi
D. A, Behrend (eds.), ***The seif and memory*** (pp. 11-43), Psychology Press, New York.
Bartrip, J., Morton, J., de Schonen, S (2001), „Response to mother’s face in 3-week to 5-month-old infants”, ***British Journal of Developmental Psychology,*** 19, pp. 219-232.
Bates, J.E. (1987), „Temperament in infancy”, în J.D. Osofsky (ed.), ***Handbook of infant development,*** ediţia a Il-a, Wiley, New York.
Bates, J.E., Bayles, K (1984), „Objective and subjective components in mothers’ perceptions of their children from age 6 months to 3 years”, ***Merrill-Palmer Quarterly,*** 30, pp. 111-130.
Bates, J.E., Bayles, K., Bennett, D.S., Ridge, B., Brown, M.M. (1991), „Origins of externalizing behavior problems at eight years of age”, în D. Pepler şi K.H. Rubin (eds.), ***Development and treatment of childhood aggression,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Bates, E., MacWhinney, B (1987), „Competition, variation, language leaming”, în B. MacWhinney (ed.), ***Mechanisms of language acquisition,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Bates, E., Roe, K (2001), „Language development in children with unilateral brain injury”, în C.A. Nelson şi M. Luciana (eds.), ***Handbook of developmental cognitive neuroscience*** (pp. 281-307), MIT Press, Cambridge, MA.
Bates, E., Thai, D., Janowsky, J.S. (1992), „Early language development and its neural correlates”, în S.J. Segalowitzşi I. Rapin (eds.), ***Handbook of neuropsychology*** (voi. 7, pp. 691-610), Elsevier Science, New York.
Batson, C.D., Lishner, D.A., Carpenter, A., Dulin, L., Harjusola-Webb, S., Stocks, E.L., Gale, S., Hassan, O., Sampat, B. (2003), „As you would have them do unto you : Does imagining yourself in the other’s place stimulate moral action ? ”, ***Personality Social Psychology Bulletin,*** 29, pp. 1190-1201.
Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., Lewis, C (2000), „Effects of the ***Child Development*** Project on students’ drug use and other problem behaviors”, ***Journal of Primary Prevention,*** 21, pp. 75-99.
Bauer, D.J., Goldfield, B.A., Reznick, J.S. (2002), „Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development”, ***Applied Psycholinguistics,*** 23, pp. 313-326.
Bauer, P.J (1993), „Memory for gender-consistent and gender-inconsistent event sequences by twenty-five-month-old children”, ***Child Development,*** 64, pp. 285-297.
Bauer, P.J (2002), „Early memory development”, în U. Goswami (ed.), ***Blackwell handbook of childhood cognitive development,*** Blackwell Publishers, Maiden, MA.
Bauer, P.J., Fivush, R (1992), „Constructing event representations: Building on a foundation of variation and enabling relations”, ***Cognitive Development,*** 2, pp.

Bauerfeld, S.L., Lachenmeyer, J.R (1992), „Prenatal nutritional status and intellectual development: Criticai review and evaluation”, în B.B. Lahey şi A.E. Kazdin (eds.), ***Advances in clinical child psychology*** (voi. 14), Plenum, New York.

Baumeister, R.E., DeWall, C.N., Ciarocco, N.J., Twenge, J.M (2005), „Social exclusion impairs self-regulation”, ***Journal of Personality Social Psychology,*** 88, pp. pp. 589-604.

Baumeister, R.F., Vohs, K.D (2004), ***Handbook of seif regulation : Research, theory, and applications,*** Guilford, New York.

Baumeister, R.F., Twenge, J.M (2003), „The social seif”, în T. Milon şi M.J. Lerner (eds.), ***Handbook of personality: Personality social psychology,*** voi. 5, John Wiley Sons, Hoboken, NJ.

Baumeister, R.F., Twenge, J.M., Nuss, C.K (2002), „Effects of social exclusion on cognitive processes : Anticipated aloneness reduces intelligent thought”, ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 83, pp. 817-827.

Baumrind, D. (1971), „Current pattems of parental authority”, ***Developmental Psychology Monograph,*** 4, p. 1103.

Baumrind, D. (1989), „Rearing competent children", în W. Damon (ed.), ***Child development today and tomorrow,*** Jossey-Bass, San Francisco.

Baumrind, D. (1991), „The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse”, ***Journal of Early Adolescence,*** 11, pp. 56-95.

Bauserman, M (2002), „Child adjustment in joint-custody versus sole-custody arrangements: A meta-analytic review”, ***Journal of Family Psychology,*** 16, pp. 91-102.

Baydar, N., Greek, A., Brooks-Gunn, J (1997), „A longitudinal study of the effects of the birth of a sibling during the first 6 years of life”, ***Journal of Marriage and the Family,*** 59, pp. 939-956.

Bayley, N (1956), „Individual pattems of development”, ***Child Development,*** 27, pp. 45-74.

Bayley, N (1993), ***Bayley Scales oflnfant Development: Birth to two years,*** ediţia a Il-a, Psychological Corporation, New York.

Baylies, C (2002), „The impact of AIDS on rural households in Africa: A shock like any other? ”, ***Development and Change,*** 33 (4), p. 611, septembrie.

Beai, C.R., Flavell, J.H. (1983), „Young speakers’ evaluations of their listener’s comprehension in a referenţial communication task”, ***Child Development,*** 54, pp. 148-153.

Bearison, D. (1982), „New directions in studies of social interactions and cognitive growth”, în F.C. Serafica (ed.), ***Social-cognitive development in context,*** Guilford, New York.

Bearison, D., Dorval, B (2002), ***Collaborative cognition: Children negotiating ways of knowing,*** Ablex, Westport, CT.

Beauchamp, D.K., Cowart, B.J., Mennella, J.A., Marsh, R.R (1994), „Infant salt taste : Developmental, methodological, and contextual factors”, ***Developmental Psychobiology,*** 27, pp. 353-365.

Becker, J (1994), „«Sneak-shoes,» «sworders,» and «nose-beards» : A case study of lexical innovation”, ***First Language***, 14, pp. 195-211.

Beckwith, L., Parmelee, A (1986), „EEG pattems of preterm infants, home environment, and later IQ”, ***Child Development,*** 57, pp. 777-789.

Beebe, B., Alson, D., Jaffe, J., Feldstein, S., Crown, C (1988), „Vocal congruence in raother-infant play”, ***Journal of Psycholinguistic Research,*** 17, pp. 245-259.

Bedard, J., Chi, M.T.H (1992), „Expertise”, ***Current Directions in Psychogical Science,*** 1, pp. 135-139.

Behrend, D.A (1988), „Overextensions in early language comprehension: Evidence from a signal detection approach”, ***Journal of Child Language,*** 15, pp. 63-75.

Behrend, D.A., Rosengren, K.A., Perlmutter, M (1989), „A new look at children’s private speech : The effects of age, task difficulty, and parental presence”, ***International Journal of Behavioral Development,*** 12, pp. 305-320.

Behrman, R.E., Kliegman, R.M., Jenson, H.B (eds.) (2000), ***Nelson textbook of***

Beller, E.K (1957), „Dependency and autonomous achievement striving related to orality and anality in early childhood”, ***Child Development,*** 28, pp. pp. 287-315.

Bellinger, D.C., Adams, H.F (2001), „Environmental pollutant exposures and children’s cognitive abilities”, în R.J. Sternberg şi E.L. Grigorenko (eds.), ***Environmental effects on cognitive abilities,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Bellinger, D.C., Leviton, A., Needleman, H.L., Watemaux, C., Rabinowitz, M (1986), „Low-level lead exposure and infant development in the first year”, ***Neurobehavioral Toxicology and Teratology,*** 8, pp. 151-161.

Belsky, J (1981), „Early human experience : A family perspective”, ***Developmental Psychology,*** 17, pp. 323.

Belsky, J (1988), „The «effects» of infant day care reconsidered”, ***Early Childhood Research Quarterly,*** 3, pp. 235-272.

Belsky, J (1999), „Interactional and contextual determinants of attachment security”, în J. Cassidy şi P.R. Shaver (eds.), ***Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications,*** Guilford, New York.

Belsky, J., Goode, M.K., Most, R.K (1980), „Matemal stimulation and infant exploratory competence : Cross-sectional, correlational, and experimental analyses”, ***Child Development,*** 51, pp. 1168-1178.

Belsky, J., Rovine, M (1988), „Nonmatemal care in the first year of life and infantparent attachment security”, ***Child Development,*** 59, pp. 157-167.

Bem, S.L. (1981), „Gender schema theory : A cognitive account of sex typing”, ***Psychological Review,*** 88, pp. pp. 354-364.

Bern, S.L. (1989), „Genital knowledge and gender constancy in preschool children”, ***Child Development,*** 60, pp. 649-662.

Bern, S.L. (1993), ***The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality,*** Yale University Press, New Haven, CT.

Bem, D.J. (1996), „Exotic becomes erotic : A developmental theory of sexual orientation”, ***Psychological Review,*** 705, pp. 320-335.

Bern, D.J. (2000), „Exotic becomes erotic : Interpreting the biological correlates of sexual orientation”, ***Archives of Sexual Behavior,*** 29, pp. 531-548.

Bembenntly, H., Karabenick, S.A (2004), „Inherent association between academic delay of gratifi- cation, future time perspective, and self-regulated learning”, ***Educaţional Psychology Review,*** 16, pp. 35-57.

Benasich, A.A., Brooks-Gunn, J (1996), „Matemal attitudes and knowledge of child-rearing: As- sociations with family and child outcomes” ***Child Development,*** 67, pp. 1186-1205.

Benbow, C.P (1992), „Academic achievement in mathematics and Science of students between ages 13 and 23 : Are there differences among students in the top one percent of mathematical ability ? ”, ***Journal of Educaţional Psychology,*** 84, pp. 51-61.

Benenson, J.F (1993), „Greater preference among females than males for dyadic interaction in early childhood”, ***Child Development,*** 64, pp. 544-555.

Benenson, J.F., Apostoleris, N.H., Parnass, J (1997), „Age and sex differences in dyadic and group interaction in early childhood”, ***Developmental Psychology,*** 33, pp. 538-543.

Benenson, J.F, Markovits, H., Roy, R., Denko, P (2003), „Behavioural rules underlying learning to share: Effects of development and context”, ***International Journal of Behavioral Development,*** 27, pp. 116-121.

Benjet, C., Hernandez-Guzman, L (2002), „A short-term longitudinal study of pubertal change, gender, and psychological well-being of Mexican early adolescents”, ***Journal of Youth and Adolescence,*** 31 (6), pp. 429-442.

Benson, J.B (1990), „The significance and development of crawling in human infancy”, în J.E. Clark şi J.H. Humphrey (eds.), ***Advances in motor development research,*** voi. 3, AMS Press, New York.

Benson, I.B., Uzgiris, I.C (1985), „Effects of self-initiated locomotion on infant search activity”, ***Developmental Psychology***, 21, pp. 923-931.

Berenbaum, S.A., Hines, M (1992), „Early androgens are related to childhood sex-typed toy pref- erences”, ***Psychological Science,*** 3, pp. 203-206.

Berenbaum, S.A., Snyder, E (1995), „Early hormonal influences on childhood sex-

Berger, P.L., Luckmann, T (1966), ***The social construction of reality: A treatise its the sociology of knowledge,*** Anchor Books, Garden City, NY.

Berk, L.E (1986), „Development of private speech among preschool children”, ***Early Child Development Care,*** 24, pp. 113-136.

Berk, L.E (1994), „Why children talk to themselves”, ***Scientific American,*** 271, pp. 78-83.

Berk, L.E., Garvin, R.A. (1984), „Development of private speech among low-income Appalachian children”, ***Developmental Psychology,*** 20, pp. 271-286.

Berk, L.E., Landau, S (1993), „Private speech of learning disabled and normally achieving children in classroom academic and laboratory contexts”, ***Child Development,*** 64, pp. 556-571.

Berko, J (1958), „The child’s learning of English morphology”, ***Word,*** 14, 150-177.

Berkowitz, L (1993), ***Aggression : Its causes, consequences, and control.*** Academic Press, New York.

Berkowitz, M.W., Gibbs, J.C., Broughton, J.M (1980), „The relation of moral judgment stage disparity to developmental effects of peer dialogues”, ***Merrill-Palmer Quarterly,*** 26, pp. 341-357.

Berndt, T.J. (1979), „Developmental changes in conformity to peers and parents”, ***Developmental Psychology,*** 15, pp. 608-616.

Berndt, T.J. (1981), „Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends”, ***Developmental Psychology,*** 17, 408-116.

Berndt, T.J. (1986), „Sharing between friends : Contexts and consequences”, în E.C. Mueller şi C.R. Cooper (eds.), ***Process and outcome in peer relationships,*** Academic Press, New York.

Berndt, T.J. (1988), „The nature and significance of children’s friendships”, în R. Vasta (ed.), ***Annals of child development*** (voi. 5), JAI Press, Greenwich, CT.

Bemdt, T.J. (1989a), „Friendships in childhood and adolescence”, în W. Damon (ed.), ***Child development today and tomorrow,*** Jossey-Bass, San Francisco.

Bemdt,T.J. (1989b), „Obtaining support from friends during childhood and adolescence”, înD. Belle (ed.), ***Children’s social networks and social supports,*** Wiley, New York.

Bemdt, T.J. (1996), „Transitions in friendship and friends’ influence”, în J.A. Graber, J. Brooks-Gunn şi
A. C. Petersen (eds.), ***Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Berndt, T.J. (2002), „Friendship quality and social development”, ***Current Directions in Psychological Science,*** 11, p. 710.

Bemdt, T.J., Heller, K.A (1986), „Gender stereotypes and social inferences : A developmental study”, ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 50, pp. 889-898.

Bemdt, T.J., Keefe, K (1995), „Friends’ influence on adolescents’ adjustment to school”, ***Child Development, 66,*** pp. 1312-1329.

Bemdt, T.J., Miller, K.E., Park, K(1989), „Adolescents’ perceptions of friends’ and parents’ influence on aspects of their school adjustment”, ***Journal of Early Adolescence,*** 9, pp. 419-435.

Bemdt, T.J., Perry, T.B (1990), „Distinctive features and effects of adolescent friendships”, în R. Montemayor, G.R. Adams şi T.P. Gullotta (eds.), ***From childhood to adolescence : A transitional period ? ,*** Sage, Londra.

Bernier, J.G., Siegel, D.H. (1994), „Attention-deficit hyperactivity disorder: A family ecological systems perspective”, ***Families in Society,*** 75, pp. 142-150.

Berry, J.W (1966), „Temme and Eskimo perceptual skills”, ***International Journal of Psychology,*** I, pp. 207-229.

Berry, J.B (ed.) (1997), ***Handbook of cross-cultural psychology,*** Allyn and Bacon, Boston.

Berry, J.W (1997), „Immigration, acculturation, and adaptation”, ***International Journal of Applied Psychology,*** 46, p. 534.

Bersoff, D.M., Miller, J.G (1993), „Culture, context, and the development of moral accountability judgments”, ***Developmental Psychology,*** 29 (4), pp. 664-676.

Bertenthal, B.I. (1996), „Origins and early development of perception, action, and representation”, ***Annual Review of Psychology,*** 47, 431-159.

Best, D.L. (2001), „Cross-cultural gender roles", în J. Worell (ed.), ***Encylopedia of women and gender,*** voi. 1, Academic Press, San Diego, CA.

Best, D.L., Williams, J.E. (1993), „A cross-cultural viewpoint", în A.E. Beall şi R.J. Sternberg (eds.), ***The psychology of gender,*** Guilford, New York.

Bever, T.G (ed.) (1982), ***Regressions in mental development: Basic phenomena and theories,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bhana, K (1984), „The development of gender understanding in children", ***South African Journal of Psychology,*** 14, pp. 10-13.

Bhanot, R., Jovanovic, J (2005), „Do parents' academic gender stereotypes influence whether they intrude on their children's homework? ", ***Sex Roles,*** 52, pp. 597-607.

Bhavnagri, N., Parke, R.D. (1991), „Parents as direct facilitators of children's peer relationships: Effects of age of child and sex of parent", ***Journal of Social and Personal Relationships,*** 8, pp. 423-440.

Bialystok, E (1991), „Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency", în E. Bialystok (ed.), ***Language processing in bilingual children*** (pp. 113-140), Cambridge University Press, New York.

Bialystok, E (2001), ***Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition,*** Cambridge University Press, New York.

Bialystok, E., Herman, J (1999), „Does bilingualism matter for early literacy?", ***Bilingualism: Language Cognition,*** 2, pp. 35-14.

Bielinski, J.C., Davison, M.L (1998), „Gender differences by item difficulty interactions in mul- tiple-choice mathematics items", ***American Educaţional Research Journal,*** 35, pp. 455-476.

Biemat, M (1991), „A multicomponent, developmental analysis of sex typing", ***Sex Roles,*** 24, pp. 567-586.

Bienert, H., Schneider, B (1995), „Deficit-specific social skills training with peer-nominated aggressive-disruptive and sensitive-isolated preadolescents", ***Journal of Clinical Child Psychology,***
24,pp. 287-299.

Bigler, R.S., Liben, L.S. (1990), „The role of attitudes and interventions in gender-schematic processing", ***Child Development,*** 61, pp. 1440-1452.

Bigler, R.S., Liben, L.S. (1992), „Cognitive mechanisms in children's gender stereotyping : Theoretical and educaţional implications of a cognitive-based intervention", ***Child Development,*** 64, pp. 1351-1363.

Billows, W D (2002), „Cross-validation of the self-esteem impact indicator measure for individuals with serious and persistent mental illness", ***Dissertation Abstracts International: Section B : The Science and Engineering,*** 62, pp. 47-73.

Bimdorf, S., Ryan, S., Auinger, P., Aten, H (2005), „High self-esteem among adolescents : Longitudinal trends, sex differences, and protective factors", ***Journal of Adolescent Health,*** 37, pp. 194-201.

Bimholz, J.C., Benacerraf, B.R (1983), „The development of human fetal hearing", ***Science, 222,*** pp. 516-518.

Bisanz, J., Lefevre, J (1990), „Strategic and non-strategic processing in the development of mathe- matical cognition", în D.F. Bjorklund (ed.), ***Children 's strategies : Contemporary views of cognitive development,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bishop, A.P., Mehra, B., Bazzell, I. Smith, C (2003), „Participatory action research and digital libraries: Refraining evaluation", în A. Peterson Bishop, N.A. Van House şi B.P. Buttenfield (eds.), ***Digital library use: Social practice in design and evaluation*** (pp. 161-189), MIT Press, Cambridge, MA.

Bjorklund, D.F (1987), „How age changes in knowledge base contribute to the development of children's memory : An interpretive review", ***Developmental Review,*** 7, pp. 93-130.

Bjorklund, D.F (ed.) (1990), ***Children's strategies: Contemporary views of cognitive development,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bjorklund, D.F (1997), „The role of immaturity in human development", ***Psychological Bulletin,*** 122, pp. 153-169.

Bjorklund, D.F (2000), ***Children's thinking,*** ediţia a IlI-a, Wadsworth, Belmont, CA.

Bjorklund, D.F., Pellegrini, A.D (2002a), „Evolutionary perspectives on social development”, în P.K. Smith C.H. Hart (eds.), ***Blackwell handbook of childhood social development***, Blackwell Publishers, Maiden, MA.

Bjorklund, D.F., Pellegrini, A.D (2002b), ***The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology,*** American Psychological Association, Washington, DC.

Bjorklund, D.F., Rosenblum, K.E (2001), „Children’s use of multiple and variable addition strategies in a game context”, ***Developmental Science***, 4, pp. 184-194.

Bjorklund, D.F., Rosenblum, K.E (2002), „Context effects in children’s selection and use of simple arithmetic strategies”, ***Journal of Cognition and Development,*** 3, pp. 225-242.

Bjorklund, D.F., Schneider, W (1996), „The interaction of knowledge, aptitude, and strategies in children’s memory performance”, în H.W. Reese (ed.), ***Advances in child development and behav- ior,*** voi. 26, Academic Press, San Diego, CA.

Blachman, B.A., Schatschneider, C., Fletcher, J.M (2004), „Effects of intensive reading remediation for second and third graders and a 1-year follow-up”, ***Journal of Educaţional Psychology***, 96, pp. 444-461.

Black, S (2003), ***An ongoing evaluation of the bullying prevention program in Philadelphia schools: Student survey and student observation data,*** lucrare prezentată la Centers for Disease Control’s Safety in Numbers Conference, Atlanta, GA.

Blake, J (2000), ***Routes to child language,*** Cambridge University Press, New York.

Blake, R., Turner L.M., Smoski, M.J., Pozdol, S.L., Stine, W.L (2003), „Visual recognition of biological motion is impaired in children with autism”, ***Psycholological Science,*** 14, pp. 15-17.

Blanchard, R., Bogaert, A.P (1996), „Homosexuality in men and number of older brothers”, ***American Journal of Psychiatry***, 153, pp. 27-31.

Blanchard, R., Klassen, P (1997), „H-Y antigen and homosexuality in men”, ***Journal of Theoretical Biology,*** 185, pp. 373-378.

Blanchard, R., Zucker, K.J (1994), „Reanalysis of Bell, Weinberg, and Hammersmith’s data on birth order, sibling sex ratio, and parental age in homosexual men”, ***American Journal of Psychiatry,*** 151, pp. 1375-1376.

Blanchard, R., Zucker, K.J., Cavacas, A., Allin, S., Bradley, S.J., Schachter, D.C. (2002), „Fraternal birth order and birth weight in probably pre-homosexual feminine boys”, ***Hormones and Behavior,*** 41, pp. 321-327.

Blascovich, J., Spencer, S.J., Quinn, D.M., Steele, C.M (2001), „African Americans and high blood pressure: The role of stereotype threat”, ***Psychological Science,*** 12, pp. 225-229.

Blasi, A (1980), „Bridging moral cognition and moral action: A criticai review of the literature”, ***Psychological Bulletin,*** 88, pp. p. 145.

Blasi, A (1983), „Moral cognition and moral action : A theoretical perspective”, ***Developmental Review,*** 3, pp. 178-210.

Blass, E.M., Smith, B.A (1992), „Differential effects of sucrose, fructose, glucose, and lactose”, ***Developmental Psychology,*** 28, pp. pp. 804-810.

Bloom, L (1973), ***One word at a time,*** Mouton, Haga.

Bloom, L (1993), „Word learning”, ***SRCD Newsletter,*** iama, p. 113.

Bloom, L (1998), „Language acquisition in developmental contexts”, în W. Damon, D. Kuhn şi R.S. Siegler (eds.), ***Handbook of child psychology,*** voi. 2 : ***Cognition, perception, and language,*** ediţia a V-a, Wiley, New York.

Bloom, L., Hood, L., Lightbrown, N.P (1974), „Imitation in language development: If, when, and why”, ***Cognitive Psychology,*** 6, pp. 380-420.

Bloom, L., Lightbrown, P., Hood, L (1975), „Structure and variation in child language”, ***Monographs of the Society for Research in Child Development,*** 40 (2, Serial No. 160),

Bloom, L., Margulis, C., Tinker, E., Fujita, N (1996), „Early conversations and word learning: Contributions from child and adult”, ***Child Development,*** 67, pp. 3154-3175.

Bloom, P (1996), „Controversies in language acquisition: Word learning and the part of speech”, în R. Gelman şi T. Au (eds.), ***Perceptual and cognitive***

Bohannon, J.N.I., Padgett, R.J., Nelson, K.E., Mark, M (1996), „Useful evidence on negative ev- idence”, ***Developmental Psychology,*** 32, pp. 551-555.

Bohannon, J.N.I., Stanowicz, L (1988), „The issue of negative evidence : Adult responses to children’s language errors”, ***Developmental Psychology,*** 24, pp. 684-689.

Bohlin, G., Hagekull, B., Rydell, A (2000), „Attachment and social functioning : A longitudinal study from infancy to middle childhood”, ***Social Development,*** 9, pp. 24-39.

Boivin, M., Hymel, S (1997), „Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model”, ***Developmental Psychology,*** 33, pp. 135-145.

Boldizar, J.P., Perry, D.G., Perry, L.C (1989), „Outcome values and aggression”, ***Child Development,*** 60,pp. 571-579.

Bolger, K.E., Patterson, C.J (2001), „Developmental pathways from child maltreatment to peer rejection”, ***Child Development,*** 72, pp. 549-568.

Boom, I., Hoijink, H., Kunnen, S (2001), „Rules in the balance: Classes, strategies, or rules for the balance scale task?”, ***Cognitive Development,*** 16, pp. 717-735.

Borke, H (1975), „Piaget’s mountains revisited : Changes in the egocentric landscape”, ***Developmental Psychology,*** 11, pp. 240-243.

Bomholt, L (2005), ***Ask-kids Inventory for Children, Manual,*** Australian Council for Educaţional Research (ACER).

Bornstein, M.H., Arterberry, M.E. (1999), „Perceptual development”, în M.H. Bornstein şi M.E. Lamb (eds.), ***Developmental psychology : An advanced textbook,*** ediţia a IV-a, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Bornstein, M.H., Arterberry, M.E. (2003), „Recognition, discrimination and categorization of smiling by 5-month-old infants”, ***Developmental Science, 6*** (5), pp. 585-599.

Bornstein M.H., Cote L.R (2004), „Mothers’ parenting cognitions in cultures of origin, acculturat-ing cultures, and cultures of destination”, ***Child Development,*** 75 (1), pp. 221-235.

Bornstein, M.H., DiPietro, J.A., Hahn, C., Painter, K., Haynes, O.M., Costigan, K.A (2002), „Prenatal cardiac function and postnatal cognitive development: An exploratory study”, ***Infancy,*** 3, 475-494.

Bornstein, M.H., Haynes, O.M., Pascual, L., Painter, K.M., Galperin, C (1999), „Play in two societies: Pervasiveness of process, specificity of structure”, ***Child Development,*** 70, pp. 317-331.

Bornstein, M.H., Sigman, M.D (1986), „Continuity in mental development from infancy”, ***Child Development,*** 57, pp. 251-274.

Bornstein, M.H., Tal, J., Tamis-LaMonda, C.S. (1991), „Parenting incross-cultural perspective: The United States, France, and Japan”, în M.H. Bornstein (ed.), ***Cultural approaches to parenting,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bornstein, M.H., Tamis-LaMonda, C.S. (1990), „Activities and interactions of mothers and their firstborn infants in the first six months of life: Covariation, stability, continuity, correspondence, and prediction”, ***Child Development,*** 61, pp. 1206-1217.

Bornstein, M.H., Toda, H,, Azuma, C.S., Tamis-LeMonda, C.S., Ogino, M (1990), „Mother and infant activity and interaction in Japan and in the United States: II. A comparative microanalysis of naturalistic exchanges focused on the organization of infant attention”, ***International Journal of Behavioral Development,*** 13, pp. 289-308.

Bosch, L., Sebastian-Galles, N (2001), „Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments”, ***Infancy,*** 2, pp. 29-50.

Boston, M.B., Levy, G.D (1991), „Changes and differences in preschoolers’ understanding of gender scripts”, ***Cognitive Psychology,*** 6, pp. 417-432.

Bosworth, K., Espelage, D.L., Simon, T.R (1999), „Factors associated with bullying behavior in middle school students”, ***Journal of Early Adolescence,*** 19, pp. 341-362.

Bouchard, T.J., Jr (1997), „IQ similarity in twins reared apart: Findings and responses to critics”, în R.J. Sternberg şi E.L. Grigorenko (eds.), ***Intelligence***

Boulton, M.J. (2005), „Predicting changes in children’s self-perceptions from playground social activities and interactions”, ***British Journal of Developmental Psychology,*** 23, pp. 209-226.

Bottoms, B.L., Goodman, G.S (eds.) (1996), ***Internationalperspectives on child abuse and children's testimony : Psychological research and law,*** Sage, Thousand Oaks, CA.

Bottoms, B.L., Goodman, G.S., Schwartz-Kenney, B.M., Sachsenmaier, T., Thomas, S (1990), ***Keeping secrets : Implications for children ’s testimony,*** lucrare prezentată la American Psychology and Law Society Meeting, Williamsburg, VA, martie.

Bowerman, M (1975), „Cross-linguistic similarities at two stages of syntactic development”, în E.H. Lenneberg şi E.E. Lenneberg (eds.), ***Foundations of language: A multidisciplinary approach,*** Academic Press, New York.

Bowerman, M (1976), „Semantic factors in the acquisition of rules for word use and sentence con- struction”, în D.M. Morehead şi A.E. Morehead (eds.), ***Normal and deficient child language,*** University Park Press, Baltimore.

Bowerman, M (1982), „Reorganizational processes in lexical and syntactic development”, în E. Wanner şi L.R. Gleitman (eds.), ***Language acquisition : The state of the art,*** Cambridge University Press, New York.

Bowerman, M (1988), „Inducing the latent structure of language”, în F.S. Kessel (ed.), ***The development of language and language researchers : Essays in honor of Roger Brown,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bowlby, J (1952/1995), ***Maternal care and mental Health,*** Jason Aronson, Northvale, NJ.

Bowlby, J (1969), ***Attachment and loss,*** voi. 1: ***Attachment,*** Basic Books, New York; ediţia a Il-a, 1982.

Bowlby, J (1973), ***Attachment and loss,*** voi. 2 ; ***Separation,*** Basic Books, New York.

Bowlby, J (1980), ***Attachment and loss,*** voi. 3 : ***Loss,*** Basic Books, New York.

Bowlby, J (1988), ***A secure base : Parent-child attachment and healthy human development,*** Basic Books, New York.

Boyes, M.C., Allen, S.G (1993), „Styles of parent-child interaction and moral reasoning in adolescence ”, ***Merrill-Palmer Quarterly,*** 39, pp. 551-570.

Boykin, A (1986), „The triple quandary and the schooling of Afro-American children”, în U. Neisser (ed.), ***The school achievement of minority children : New perspectives*** (pp. 57-92), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Boykin, A.W (1994), „Reformulating educaţional reform : Toward the proactive schooling of African American children”, în R.J. Rossi (ed.), ***Educaţional reforms and students at risk,*** Teachers College Press, New York.

Brackbill, Y., Adams, G., Crowell, D.H., Gray, M.L (1966), „Arousal level in neonates and preschool children under continuous auditory stimulation”, ***Journal of Experimental Child Psychology***, 4, pp. 178-188.

Bradbard, M.R., Martin, C.L., Endsley, R.C., Halverson, C.F (1986), „Influence of sex stereotypes on children’s exploration and memory : A competence versus performance distinction”, ***Developmental Psychology***, 22, pp. 481-486.

Bradley, C.B., McMurray, R.G., Harrell, J.S., Deng, S (2000), „Changes in common activities of 3^{rd} though 10^{111} graders: The CHIC study”, ***Medicine and Science in Sports andExercise,*** 32, pp. 2071-2078.

Bradley, R.H. (1994), „The HOME inventory : Review and reflections”, în H.W. Reese (ed.), ***Advances in child development and behavior,*** voi. 25, Academic Press, San Diego, CA.

Bradley, R.H., Caldwell, B.M (1984b), „The relation of infants’ home environments to achievement test performance in first grade : A follow-up study”, ***Child Development,*** 55, pp. 803-809.

Bradley, R.H., Corwyn, R.E., Burchinal, M., McAdoo, H.P., Coli, C.G (2001), „The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age 13”, ***Child Development,*** 72, pp. 1868-1886.

Bradley, R.H., Mundfrom, D.J., Whiteside, L., Casey, P.H., Barrett, K (1994), „A factor analytic study of the Infant-Toddler and Early Childhood versions of the

Breedlove, S.M., Hampson, E (2002), „Sexual differentiation of the brain and behavior”, în J.B. Becker, S.M. Breedlove, D. Crews şi M.M. McCarthy (eds.), ***Behavioral endocrinology,*** ediţia a Il-a, MIT Press, Cambridge, MA.

Bremner, J.G (2002), „The nature of imitation by infants”, ***Infant Behavior Development***, 25, pp. 65-67.

Bremerton, 1 (1988), „How to do things with one word : The ontogenesis of intentional message making in infeney”, înM.D. Smith şi J.L. Locke (eds.), ***The emergent lexicon,*** Academic Press, SanDiego, CA.

Bretherton, I (1995), „The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth”, în S. Goldberg, R. Muir şi J. Kerr (eds.), ***Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives,*** Analytic Press, Hillsdale, NJ.

Briggs, J (1970), ***Never in anger,*** Harvard University Press, Cambridge, MA.

Brisk, M (1998), ***Bilingual education : From compensatory to quality schooling,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Broberg, A., Wessels, H., Lamb, M.E., Hwang, C (1997), „Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8 year olds : A longitudinal study”, ***Developmental Psychology,*** 33 (1), pp. 62-69.

Brody, G.H (ed.) (1996), ***Sibling relationships: Their causes and consequences, Abtex,*** Norwood, NJ.

[illegible]

Bronstein, P (1994), „Differences in mothers’ and fathers’ behaviors toward childrenCross-Cu\tura\ comparison”, *Developmental Psychology*, 20, pp. 995-1003.

BTOOVve, 3 (.1991), „S\§I\S of Ufe inBtaziVs vattey of deatV\” , New York Times ***International,*** 15

Brooks-Gum[2] J (1987), „Pubertal processes and girls’ psychological adaptation” în R.M Lerner şi T.L. Focii (eds.), *Biologicul psychosocial interactions in early adolescence*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Brooks-Gunn, J (1991), „Maturational timing variations in adolescent girls, consequences of , in R.M. Lemer, A.C. Petersen şi J. Brooks-Gunn (eds.), ***Encyclopedia of adolescence,*** voi. 2, Garland, New York.

Brooks-Gunn, ***J.,*** Reiter, E.O (1990), „The role of pubertal processes”, în S.S. Feldman şi G.R. Elliott (eds.), ***At the threshold: The developing adolescent,*** Harvard University Press, Cambridge, MA.

Brophy, J.E. (1998), ***Motivating students to learn,*** McGraw-Hill, Boston, MA.

Brough, J.A., Irvin, *J.L.* (2001), „Parental involvement supports academic improvement among middle schoolers: What research says”, ***Middle School Journal,*** 32, pp. 56-61.

Brown, A.L., Kane, M.J., Echols, K (1986), „Young children’s mental models determine transfer across problems with a common goal structure”, ***Cognitive Development,*** 1, pp. 103-122.

Brown, B (1999), „Optimizing expression of the common human genome for child

Breedlove, S.M., Hampson, E (2002), „Sexual differentiation of the brain and behavior”, în J.B. Becker, S.M. Breedlove, D. Crews şi M.M. McCarthy (eds.), ***Behavioral endocrinology***, ediţia a Il-a, MIT Press, Cambridge, MA.
Bremner, J.G (2002), „The nature of imitation by infants”, ***Infant Behavior Development,*** 25, pp. 65-67.
Bremerton, 1 (1988), „How to do things with one word : The ontogenesis of intentional message making in infancy”, în M.D. Smith şi J.L. Locke (eds.), ***The emergent lexicon,*** Academic Press, San Diego, CA.
Bretherton, I (1995), „The origins of attachment theory : John Bowlby and Mary Ainsworth”, în S. Goldberg, R. Muir şi J. Kerr (eds.), ***Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives,*** Analytic Press, Hillsdale, NJ.
Briggs, J (1970), ***Never in anger,*** Harvard University Press, Cambridge, MA.
Brisk, M (1998), ***Bilingual education : From compensatory to quality schooling,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.
Broberg, A., Wessels, H., Lamb, M.E., Hwang, C (1997), „Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8 year olds : A longitudinal study ***”, Developmental Psychology,*** 33 (1), pp. 62-69.
Broderick, P.C (1998), „Early adolescent gender differences in the use of ruminative and distracting coping strategies”, ***Journal of Early Adolescence,*** 18, pp. 173-191.
Broderick, P.C., Korteland, C (2002), „Coping style and depression in early adolescence: Rela- tionships to gender, gender role, and implicit beliefs”, ***Sex Roles,*** 46, pp. 201-213.
Brody, G.H (ed.) (1996), ***Sibling relationships : Their causes and consequences,*** Ablex, Norwood, NJ.
Brody, G.H (1998), „Sibling relationship quality: Its causes and consequences”, ***Annual Review of Psychology,*** 49, p. 124.
Brody, G.H., Fior, D.L. (1998), „Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural single-parent African American families”, ***Child Development,*** 69, pp. 803-816.
Brody, G.H., Stoneman, Z., McCoy, J.K (1994), „Forecasting sibling relationships in early adolescence from child temperament and family processes in middle childhood”, ***Child Development,*** 65, pp. 771-778.
Brody, L.R (1999), ***Gender, emotion, and the family,*** Harvard University Press, Cambridge, MA.
Brody, N (1997), „Intelligence, schooling, and society”, ***American Psychologist,*** 52, pp. 1046-1050.
Brodzinsky, D.M., Pinderhughes, E (2002), „Parenting and child development in adoptive families”, în M.H. Bornstein (ed.), ***Handbook of parenting,*** ediţia a Il-a, voi. 1, Erlbaum, Mahwah, NJ.
Bronfenbrenner, U (1979), ***The ecology of human development: Experiments by nature and design,*** Harvard University Press, Cambridge, MA.
Bronfenbrenner, U (1986), „Recent advances in research on human development”, în R.K. Silbereisen, K. Eyferth şi G. Rudinger (eds.), ***Development as action in context: Problem behavior and normal youth development,*** Springer Verlag, New York.
Bronfenbrenner, U (1992), „Ecological systems theory”, în R. Vasta (ed.), ***Six theories of child development: Revised formulations and current issues,*** Kingsley, Londra.
Bronfenbrenner, U (1993), „The ecology of cognitive development: Research models and fugitive fmdings”, în R.H. Wozniak şi K.W. Fischer (eds.), ***Development in context,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Bronfenbrenner, U., Morris, P.A (1998), „The ecology of developmental processes”, în W. Damon şi R.M. Lerner (eds.), ***Handbook of child psychology,*** voi. 1 : ***Theoretical models of human development,*** ediţia a V-a, Wiley, New York.
Bronstein, P (1994), „Differences in mothers’ and fathers’ behaviors toward children: Cross-cultural comparison”, ***Developmental Psychology, 30***, pp. 995-

Boulton, M.J. (2005), „Predicting changes in children's self-perceptions from playground social activities and interactions", ***British Journal of Developmental Psychology,*** 23, pp. 209-226.

Bottoms, B.L., Goodman, G.S (eds.) (1996), ***International perspectives on child abuse and children 's testimony : Psychological research and law,*** Sage, Thousand Oaks, CA.

Bottoms, B.L., Goodman, G.S., Schwartz-Kenney, B.M., Sachsenmaier, T., Thomas, S (1990), ***Keeping secrets : Implications for children 's testimony***, lucrare prezentată la American Psychology and Law Society Meeting, Williamsburg, VA, martie.

Bowerman, M (1975), „Cross-linguistic similarities at two stages of syntactic development", în E.H. Lenneberg şi E.E. Lenneberg (eds.), ***Foundations of language: A multidisciplinary approach,*** Academic Press, New York.

Bowerman, M (1976), „Semantic factors in the acquisition of rules for word use and sentence con- struction", în D.M. Morehead şi A.E. Morehead (eds.), ***Normal and deficient child language,*** University Park Press, Baltimore.

Bowerman, M (1982), „Reorganizational processes in lexical and syntactic development", în E. Wanner şi L.R. Gleitman (eds.), ***Language acquisition : The state of the art,*** Cambridge University Press, New York.

Bowerman, M (1988), „Inducing the latent structure of language", în F.S. Kessel (ed.), ***The development of language and language researchers : Essays in honor ofRoger Brown***, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bowlby, J (1952/1995), ***Maternal care and mental health,*** Jason Aronson, Northvale, NJ.

Bowlby, J (1969), ***Attachment and loss,*** voi. 1: ***Attachment,*** Basic Books, New York ; ediţia a Il-a, 1982.

Bowlby, J (1973), ***Attachment and loss,*** voi. 2 ; ***Separation,*** Basic Books, New York.

Bowlby, J (1980), ***Attachment and loss,*** voi. 3 : ***Loss,*** Basic Books, New York.

Bowlby, J (1988), ***A secure base: Parent-child attachment and healthy human development,*** Basic Books, New York.

Boyes, M.C., AUen, S.G (1993), „Styles of parent-child interaction and moral reasoning in adolescence", ***Merrill-Palmer Quarterly,*** 39, pp. 551-570.

Boykin, A (1986), „The triple quandary and the schooling of Afro-American children", în U. Neisser (ed.), ***The school achievement of minority children : New perspectives*** (pp. 57-92), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Boykin, A.W (1994), „Reformulating educaţional reform : Toward the proactive schooling of African American children", în R.J. Rossi (ed.), ***Educaţional reforms and students at risk,*** Teachers College Press, New York.

Brackbill, Y., Adams, G., Crowell, D.H., Gray, M.L (1966), „Arousal level in neonates and preschool children under continuous auditory stimulation", ***Journal of Experimental Child Psychology,*** 4, pp. 178-188.

Bradbard, M.R., Martin, C.L., Endsley, R.C., Halverson, C.F (1986), „Influence of sex stereotypes on children's exploration and memory : A competence versus performance distinction", ***Developmental Psychology, 22,*** pp. 481-486.

Bradley, C.B., McMurray, R.G., Harrell, J.S., Deng, S (2000), „Changes in common activities of 3rd though 10* graders : The CHIC study", ***Medicine and Science in Sports and Exercise***, 32, pp. 2071-2078.

Bradley, R.H. (1994), „The HOME inventory : Review and reflections", în H.W. Reese (ed.), ***Advances in child development and behavior,*** voi. 25, Academic Press, San Diego, CA.

Bradley, R.H., Caldwell, B.M (1984b), „The relation of infants' home environments to achievement test performance in first grade : A follow-up study", ***Child Development,*** 55, pp. 803-809.

Bradley, R.H., Corwyn, R.E., Burchinal, M., McAdoo, H.P., Coli, C.G (2001), „The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age 13", ***Child Development,*** 72, pp. 1868-1886.

Bradley, R.H., Mundfrom, D.J., Whiteside, L., Casey, P.H., Barrett, K (1994), „A factor analytic study of the Infant-Toddler and Early Childhood versions of the

Brown, K.W., Gottfried, A.W (1986), „Development of cross-modal transfer in early infancy”, în L.P. Lipsitt şi C.K. Rovee-Collier (eds.), ***Advances in infancy research*** (voi. 4), Ablex, Norwood, NJ.

Brown, L.M., Way, N., Duff, J.L. (1999), „The others in my I: Adolescent girls’ friendships and peer relations”, în N.G. Johnson, M.C. Roberts şi J. Worell (eds.), ***Beyond appearance : A new look at adolescent girls***, American Psychological Association, Washington, DC.

Brown, R (1958a), „How shall a thing be called?”, ***Psychological Review,*** 65, pp. 14-21.

Brown, R (1973), ***Afirst language : The early stages,*** Harvard University Press, Cambridge, MA.

Brown, R., Hanlon, C (1970), „Derivational complexity and order of acquisition in child speech”, în J.R. Hayes (ed.), ***Cognition and the development of language,*** Wiley, New York.

Browne, C.A., Woolley, J.D (2001), „Theory of mind in children’s naming of drawings”, ***Journal of Cognition and Development, 2,*** pp. 389-411.

Brownell, C.A., Brown, E (1992), „Peers and play in infants and toddlers”, în V.B. Van Hasselt şi M. Hersen (eds.), ***Handbook of social development,*** Plenum, New York.

Brownell, C.A., Carriger, M.S (1990), „Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year”, ***Child Development,*** 61, pp. 1164-1174.

Brownlow, S., Dixon, A.R., Egbert, C.A., Radcliffe, R.D. (1997), „Perception of movement and dancer characteristics from point-light displays of dance”, ***Psychological Record,*** 47 (3), pp. 41M21.

Bruckner, H., Bearman, P (2005), „After the promise : The STD consequences of adolescent virginity pledges”, ***Journal of Adolescent Health,*** 36, pp. 271-278.

Bruer, J.T (1999), ***The myth of the first three years: A new understanding of how learning occurs throughout life,*** Simon and Schuster, Riverside, NJ.

Bruner, J (1983), ***Child’s talk : Learning to use language,*** Norton, New York.

Bruner, J (1999), „The intentionality of referring”, în P.D. Zelazo, J.W. Astington şi D.R. Olson (eds.), ***Developing theories of intention,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Bruner, J., Roy, C., Ratner, N (1982), „The beginnings of request”, în K.E. Nelson (ed), ***Children 's language,*** voi. 3, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bryan, J., Osendarp, S., Hughes, D., Calvaresi, E., Baghurst, K., Van Klinken, J.W (2004), „Nutrients for cognitive development in school-aged children”, ***Nutrition Reviews,*** 62 (8), pp. 295-306.

Bryant, B.K (1985), „The neighborhood walk: Sources of support in middle childhood”, ***Monographs of the Society for Research in Child Development,*** 50 (3, Serial No. 210),

Bryden, M.P (1982), ***Laterality : Funcţional asymmetry in the intact brain,*** Academic Press, New York.

Buck, J.B (2002), „Re-segregating America’s public schools”, în C.C. Yeakey şi R.D. Henderson (eds.), ***Surmounting the odds: Equalizing educaţional opportunity in the new millennium,*** IAP, Greenwich, CT.

Buckingham, D., Shultz, T.R (2000), „The developmental course of distance, time, and velocity concepts: A generative connectionist model”, ***Journal of Cognition and Development,*** I, pp. 305-345.

Buhrmester, D. (1990), „Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence”, ***Child Development,*** 61, pp. 1101-1111.

Buhrmester, D. (1992), „The developmental courses of sibling and peer relationships”, în F. Boer şi J. Dunn (EDS.), ***Children’s sibling relationships: Developmental and clinical issues,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Buhrmester, D. (1996), „Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship”, în W.M. Bukowski, A.F Newcomb şi W.W Hartup (eds.), ***The company they keep : Friendship in childhood and adolescence,*** Cambridge University Press, New York.

Buhrmester, D., Furman, W (1990), „Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence”, ***Child Development,*** 61, pp. 1387-1398.

Buhrmester, D., Prager, K (1995), „Patterns and functions of self-disclosure during

Burkam, D.T., Lee, V.E., Smerdon, B (1997), „Gender and Science learning early in high school : Subject raatter and laboratory experiences", ***American Educaţional Research Journal,*** 34, pp. 297-331.

Burnett, P.C (2004), „Enhancing students' self-perceptions: The impact of programs and teacher feedback", ***Australian Journal of Guidance Counselling,*** 14, pp. 34-A1.

Burton, R.V (1963), „The generality of honesty reconsidered", ***Psychological Review,*** 70, pp. 481-499.

Burton, R.V (1984), „A paradox in theories and research in moral development", în W.M. Kurtines şi J.L. Gewirtz (eds.), ***Morality, moral behavior, and moral development,*** Wiley, New York.

Burton, S., Mitchell, P (2003), „Judging who knows best about yourself: Developmental change in citing the seif across middle childhood", ***Child Development,*** 74 (2), pp. 426-443.

Bushman, B.J. (2002), „Does venting anger feed or extinguish the flame? Catharsis, rumination, distraction, anger and aggressive responding", ***Personality and Social Psychology Bulletin,*** 28, pp. 724-731.

Bushman, B.J., Huesmann, L.R ***(2001),*** „Effects of televised violence on aggression", în D.G. Singer şi J.L. Singer (eds.), ***Handbook of children and the media,*** Sage, Thousand Oaks, CA.

Bushnell, I.W.R., Sai, E, Mullin, J.T (1989), „Neonatal recognition of the mother's face", ***British Journal of Developmental Psychology,*** 7, p. 315.

Buss, D.M (1999), ***Evolutionary psychology : The new Science of the mind***, Allyn and Bacon, Boston.

Buss, D.M (ed.) (2005), ***The handbook of evolutionary psychology,*** Wiley, Hoboken, NJ.

Bussey, K., Bandura, A (1984), „Gender constancy, social power, and sex-linked modeling", ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 47, pp. 1292-1302.

Bussey, K., Bandura, A (1992), „Self-regulatory mechanisms goveming gender development", ***Child Development,*** 63, pp. 1236-1250.

Bussey, K., Bandura, A (1999), „Social-cognitive theory of gender development and differentiation", ***Psychological Review,*** 106, pp. 676-713.

Bussey, K., Perry, D.G (1982), „Same-sex imitation: The avoidance of cross-sex models or the acceptance of same-sex models?", ***Sex Roles,*** 8, pp. 773-784.

Butler, R (2005), „Competence assessment, competence, and motivation between early and middle childhood", în A.J. Elliot şi C.S. Dweck (eds.), ***Handbook of competence and motivation***, Guilford, New York.

Butler, R., Ruzany, N (1993), „Age and socialization effects on the development of social comparison motives and normative ability assessment in kibbutz and urban children", ***Child Development,*** 64, pp. 532-543.

Butovskaya, M., Verbeek, P., Ljungberg, T., Lunardini, A (2000), „A multicultural view of peace- making among young children", în F. Aureli şi F.B.M. de Waal (eds.), ***Natural conflict resolution,*** University of California Press, Berkeley.

Butterworth, G (1995), „The seif as an object of consciousness in infancy", în P. Rochat (ed.), ***The seif in infancy : Theory and research,*** Elsevier, Amsterdam.

Butterworth, G., Grover, L (1988), „The origins of referenţial communication in human infancy", în L. Weiskrantz (ed.), ***Thought without language*** (pp. 5-24), Clarendon, Oxford.

Buunk, B.P., Zurriaga, R., Piero, J.M., Nauta, A., Gasalvez, I (2005), „Social comparisons at work related to a cooperative social climate and to individual differences in social comparison orientation", ***Applied Psychology : An International Review,*** 54, pp. 61-80.

Buzzelli, C. A. (1995), „Teacher-child discourse in the early childhood classroom : A dialogic model of self-regulation and moral development", în S. Reifel (ed.), ***Advances in early education and day care,*** voi. 7, JAI Press, Greenwich, CT.

Byme, B.M (1996), ***Measuring self-concept across the life span : Issues and instrumentation,*** American Psychological Association, Washington, DC.

Bymes, J.P (1988), „Formal operations: A systematic reformulation", ***Developmental Review,*** 8, pp. 66-87.

Bymes, J.P., Miller, D.C., Schafer, W.D (1999), „Gender differences in risk taking :

Caldera, Y.M., Huston, A.C., O'Brien, M (1989), „Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys", ***Child Development,*** 60, pp. 70-76.

Caldwell, B.M., Bradley, R.H. (1984), ***Home observation for measurement of the environment,*** University of Arkansas, Little Rock.

Calhoon, M.B (2005), „Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities", ***Journal of Learning Disabilities,*** 38, pp. 424-433.

Calkins, S.D., Dedmon, S.E., Gill, K.L., Lomax, L.E., Johnson, L.M. (2002), „Frustration in infancy : Implications for emotion regulation, physiological processes, and temperament", ***Infancy,*** 3, pp. 175-197.

Call, J., Brauer, J., Kaminski, J., Tomasello, M (2003), „Domestic dogs ***(Caniş familiaris)*** are sensitive to the attentional state of humans", ***Journal of Comparative Psychology,*** 117, pp. 257-263.

Camarata, S., Leonard, L.B (1986), „Young children pronounce object words more accurately than action words", ***Journal of Child Language,*** 13, pp. 51-65.

Campbell, A., Shirley, L., Caygill, L (2002), „Sex-typed preferences in three domains: Do two-year-olds need cognitive variables? ", ***British Journal of Psychology, 95,*** pp. 203-217.

Campbell, D., Eaton, W.O (1999), „Sex differences in the activity level of infants", ***Infant and Child Development,*** 8, pp. 1-17.

Campbell, F.A., Pungello, E.R, Miller-Johnson, S (2001), „The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educaţional experiment", ***Developmental Psychology,*** 37, pp. 231-242.

Campbell, J.R., Hombo, C.M., Mazzeo, J (2000), ***NAEP 1999 trends in academic progress: Three decades of student performance,*** US Department of Education, Washington, DC.

Campbell, R.L., Christopher, J.C (1996), „Moral development theory: A critique of its Kantian presuppositions***", Developmental Review,*** 16, p. 147.

Campbell, S.B (2000), „Attention-deficit/hyperactiv-ity disorder: A developmental view", în A. Sameroff, M. Lewis şi S.M. Miller (eds.), ***Handbook of developmental psychopathology,*** ediţia a Il-a, Plenum, New York.

Campos, J.J., Bertenthai, B.I., Kermoian, R (1992), „Early experience and emoţional development: The emergence of wariness of heights", ***Psychological Science,*** 3, pp. 61-64.

Campos, J.J., Hiatt, S., Ramsay, D., Henderson, C., Svejda, M (1978), „The emergence of fear on the visual cliff", în M. Lewis şi L. Rosenblum (eds.), ***The origins of affect,*** Plenum, New York.

Campos, R.G (1989), „Soothing pain-elicited distress in infants with swaddling and pacifiers", ***Child Development,*** 60, pp. 781-792.

Camras, L.A., Malatesta, C.Z., Izard, C.E (1991), „The development of facial expressions in infancy", în R. Felman şi B. Rime (eds.), ***Fundamentals of nonverbal behavior,*** Cambridge University Press, Cambridge.

Cantin, S., Boivin, M (2004), „Change and stability in children's social network and seif perceptions during transition from elementary to junior high school", ***International Journal of Behavioral Development,*** 28 (6), pp. 561-570.

Caplan, M., Vespo, J.E., Pedersen, J., Hay, D.F (1991), „Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds", ***Child Development,*** 62, pp. 1513-1524.

Capron, C., Duyme, M (1989), „Assessment of effects of socio-economic status on IQ in a full cross-fostering study", ***Nature,*** 340, pp. 552-554.

Cardon, L.R (1994), „Specific cognitive abilities", în J.C. DeFries, R. Plomin, D.W. Fulker (eds.), ***Nature and nurture during middle childhood,*** Blackwell, Oxford.

Carey, S (1977), „The child as word leamer", în M. Halle, J. Bresnan şi G.A. Miller (eds.), ***Linguistic theory and psychological reality,*** MIT Press, Cambridge, MA.

Carey, S (1985), ***Conceptual change in childhood,*** MIT Press, Cambridge, MA.

Carey, W.B., McDevitt, S.C (1978), „Revision of the Infant Temperament Questionnaire", ***Pediatrics,***
61, pp. 735-739.

Carlson, V.J., Harwood, R.L (2003), „Attachment, culture, and the caregiving system: The cultural patteming of everyday experiences among Anglo and Puerto Rican mother-infant pairs”, ***Infant Mental Health Journal,*** 24 (1), pp. 53-73.

Carmichael, S.L., Shaw, G.M. (2000), „Maternal life event stress and congenital anomalies”, ***Epi- demiology,*** 11, pp. 30-35.

Camegie Task Force (1994), ***Starting points : Meeting the needs of our youngest children,*** Carnegie Corporation of New York, New York.

Carothers, S.S., Borkowski, J.G., Lefever, J.B., Whitman, T (2005), „Religiosity and the socioe-mo- tional adjustment of mothers and their children”, ***Journal of Family Psychology,*** 19, pp. 263-275.

Caron, A.J., Caron, R.E., MacLean, D.J. (1988), „Infant discrimination of naturalistic emoţional expressions : The role of face and voice”, ***Child Development,*** 59, pp. 604-616.

Carp, E. Wayne (1998), ***Family matters: Secrecy and disclosure in the history of adoption,*** Harvard University Press, Cambridge, MA.

Carpenter, M., Akhtar, N., Tomasello, M (1998), „14-through 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions”, ***Infant Behavior and Development***, 21, pp. 315-330.

Carr, M., Davis, H (2001), „Gender differences in arithmetic strategy use: A function of skill and preference”, ***Contemporary Educaţional Psychology,*** 26, pp. pp. 330-347.

Carr, M., Jessup, D.L. (1997), „Gender differences in first grade mathematics strategy use : Social and metacognitive influences”, ***Journal bf Educaţional Psychology,*** 98, pp. 318-328.

Carr, M., Jessup, D.L., Fuller, D. (1999), „Gender differences in first-grade mathematics strategy use : Parent and teacher contributions”, ***Journal for Research in Mathematics Education,*** 30, pp. 20-46.

Carter, D.B., Levy, G.D (1988), „Cognitive aspects of early sex-role development: The influence of gender schemas onpreschoolers’ memories and preferences for sex-typed toys and activities”, ***Child Development,*** 59, pp. 782-792.

Carter, D.B., McCloskey, L.A (1984), „Peers and maintenance of sex-typed behavior: The development of children’s conceptions of cross-gender behavior in their peers”, ***Social Cognition,*** 2, pp. 294-314.

Carter, D.B., Patterson, C.J (1982), „Sex roles as social conventions : The development of children’s conceptions of sex-role stereotypes”, ***Developmental Psychology,*** 18, pp. 812-824.

Carver, L.J., Bauer, P.J (2001), „The dawning of a past: The emergence of long-term explicit memory in infancy”, ***Journal of Experimental Psychology : General,*** 130, pp. 726-745.

Casanova, P.F., Garcia-Linares, M.C., de la Torre, M.J., Carpio, M (2005), „Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement”, ***Educaţional Psychology,*** 25, pp. 423-435.

Case, R (1985), ***Intellectual development,*** Academic Press, New York.

Case, R (1992), ***The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children’s thought and knowledge,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Case, R., Okamoto, Y (1996), „The role of central conceptual structures in the development of children’s thought”, ***Monographs of the Society for Research in Child Development,*** 61 (12, Serial No. 246),

Casey, B.J., Davidson, M. Rosen, B (2002), „The Basics of fMRI and its application to developmental science”, ***Developmental Science, 5,*** pp. 301-309.

Casey, B.J., de Haan, M (2002), „Introduction: New methods in developmental Science”, ***Developmental Science,*** 5, pp. 265-267.

Casey, M.B., Nuttall, R.L., Pezaris, E (1997), „Mediators of gender differences in mathematics college entrance test scores: A comparison of spaţial skills with intemalized beliefs and anxieties”, ***Developmental Psychology,*** 33, pp. 669-680.

Casey, M.B., Nuttall, R.L., Pezaris, E (1999), „Evidence in support of a model that predicts how biological and environmental factors interact to influence spaţial skills”, ***Developmental Psychology,*** 35, pp. 1237-1247.

Cassia, V.M., Simion, E., Umilta, C (2001), „Face preference at birth: The role of an orienting mechanism”, ***Developmental Science***, 4, pp. 101-108.
Cassidy, J., Kirsh, S.J., Scolton, K.L., Parke, R.D. (1996), „Attachment and representations of peer relationships”, ***Developmental Psychology,*** 32, pp. 892-904.
Catron, T.E., Masters, J.C (1993), „Mothers’ and children’s conceptualizations of corporal punish- ment”, ***Child Development,*** 64, pp. 1815-1828.
Cattell, R.B (1971), ***Abilities: Their structure, growth, and action,*** Houghton Mifflin, Boston.
Cattell, R.B (1987), ***Intelligence: Its structure, growth, and action*** North-Holland, New York.
Caudill, W., Schooler, C (1973), „Child behavior and child rearing in Japan and the United States : An interim report”, ***Journal of Nervous and Mental Disease,*** 157, pp. 323-338.
Caughy, M.O (1996), „Health and environmental effects on the academic readiness of school-age children”, ***Developmental Psychology,*** 32, pp. 515-522.
Cavallotti, D., Casilla, G., Piantelli, G., Verrotti, C., Fieni, S., Gramellini, D. (2004), „Early complications of prenatal invasive diagnostics: Perspective analysis”, ***Acta Bio Medica Ateneo Parmense,*** 75 (1), pp. 23-26.
Cavanaugh, J.C., Perlmutter, M (1982), „Metamemory : A criticai examination”, ***Child Development,*** 53, pp. 11-28.
CDC National Center for Health Statistics, Health, United States (2004), ***With Chartbookon Trends in the Health of Americans,*** Hyattsville, MD.
CDC National Center for Health Statistics (2005), „Prevalence of overweight among children and adolescents : United States, 1999-2002”, http://www.cdc.gov/nchs/products/pubs/pubd/hestats/ overwght99.htm, accesat la 17 martie 2006.
CDC National Center for Infectious Diseases (2005), http : //www.cdc.gOv/ncbddd/fas/fasask.htnrfhow, accesat la 10 decembrie 2005.
Ceci, S.J. (1996), ***On intelligence : A bioecological treatise on intellectual development,*** ediţie adăufltă, Harvard University Press, Cambridge, MA.
Ceci, S.J., Brack, M (1995), ***Jeopardy in the courtroom : A scientific analysis of children’s testimony,*** American Psychological Association, Washington, DC.
Ceci, S.J., Brack, M (1998), „Children’s testimony”, în W Damon, I.E. Sigel şi K.A. Renninger (eds.), ***Handbook of child psychology,*** voi. 4: ***Child psychology in practice,*** ediţia a V-a, Wiley, New York.
Ceci, S.J., Williams, W.M (1997), „Schooling, intelligence, and income”, ***American Psychologist,*** 52, pp. 1051-1058.
Celi, A.C (2005), „Immigration, race/ethnicity, and social and economic factors as predictors of breastfeeding initiation”, ***Archives of Pediatrics Adolescent Medicine,*** 159 (3), pp. 255-260.
Center for Applied Linguistics (2002), „ESL standards for Pre-K 12 students”, http : //www.cal.org/ eslstandards/, accesat la 22 martie 2005.
Centers for Disease Control (2002), „Trends in sexual risk behaviors among high school students-United States”, ***Morbidity and Mortality Report Weekly,*** 51, pp. 856-859.
Centers for Disease Control and Prevention (2004), „Gonorrhea. CDC Fact Sheet”, http:// www.cdc.gov/ std/Gonorrhea/STDFact-Gonorrhea.htm#common, accesat la 6 martie 2006.
Centers for Disease Control and Prevention (2006), „MMWR 2002 ; 51 [897899] ”, http : //www.cdc.gov/ mmwr/PDF/wk/mm5140.pdf, accesat la 16 martie 2006.
Center for Research on Education, Diversity Excellence (2001), „Practitioner brief o”, http:// www.cal.org/crede/pubs/PracBrief3.pdf, accesat la 11 octombrie 2005.
Cervone, D., Mor, N., Orom, H (2004), „Self-efficacy beliefs on the architecture of personality : On knowledge, appraisal, and self-regulation”, în R.F. Baumeister şi K.D. Vohs (eds.), ***Handbook of self-regulation : Research, theory, and applications*** (pp. 188-210), Guilford Press, New York.
Chabra, A., Chavez, G.F (2000), „A comparison of long pediatric hospitalizations in

Chandler, M.J. (1973), „Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills”, ***Developmental Psychology,*** 9, pp. 326-332.

Chandler, M.J., Greenspan, S., Barenboim, C (1973), „Judgments of intentionality in response to videotaped and verbally presented moral dilemmas : The medium is the message”, ***Child Development,*** 44, pp. 315-320.

Chandler, M.J., Lalonde, C (1996), „Shifting to an interpretive theory of mind: 5-to-7-year-olds’ changing conceptions of mental life”, în A.J. Sameroff şi M.M. Haith (eds.), ***The five to seven year shift: The age of reason and responsibility,*** University of Chicago Press, Chicago.

Chang, L (2003), „Variable effects of children’s aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors”, ***Child Development,*** 74, pp. 535-548.

Chao, R (2001), „Extending the research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans”, ***Child Development,*** 72, pp. 1832-1843.

Chao, R., Tseng, V (2002), „Parenting of Asians”, în M.H. Bomstein (ed.), ***Handbook of parenting,*** ediţia a Il-a, voi. 3, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Chapman, M (1988), ***Constructive evolution : Origins and development ofPiaget’s thought,*** Cambridge University Press, Cambridge.

Chapman, M (1992), „Equilibration and the dialectics of organization”, în H. Beilin şi P.B. Pufall (eds.), ***Piaget’s theory: Prospects and possibilities,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Chapman, R.S., Streim, N.W., Crais, E.R., Salmon, D., Ştrand, E.A., Negri, N.A (1992), „Child talk: Assumptions of a developmental process model for early language learning”, în R.A. Chapman (ed.), ***Processes in language acquisition and disorders,*** Mosby Year Book, St. Louis, MO.

Charach, A., Pepler, D., Ziegler, S (1995), „Bullying at school”, ***Education Canada,*** 37, pp. 12-18.

Chase, W.G., Simon, H.A (1973), „The mind’s eye in chess”, în W.G. Chase (ed.), Academic Press, ***Visual Information Processing,*** Academic Press, New York.

Chavajay, P., Rogoff, B (1999), „Cultural variation in management of attention by children and their caregivers”, ***Developmental Psychology,*** 35, pp. 1079-1090.

Chen, G., Greenberger, E., Lester, J., Dong, Q., Guo, M (1998), „A cross-cultural study of family and peer correlates of adolescent misconduct”, ***Developmental Psychology,*** 34, pp. 770-781.

Chen, C., Stevenson, H. W (1995), „Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian high school students”, ***Child Development,*** 66, pp. 1215-1234.

Chen, E., Bloomberg, G.R., Fisher, E.B. JR., Strank, R.C (2003), „Predictors of repeat hospi- talizations in children with asthma: The role of psychosocial and socioenvironmental factors”, ***Health Psychology,*** 22, pp. 12-18.

Chen, X (2002), „Peer relationships and networks and socio-emotional adjustment: A Chinese perspective”, în B. Caims şi T. Farmer (eds.), ***Social networks from a developmental perspective,*** Cambridge University Press, New York.

Chen, X., Liu, M., Li, D. (2000), „Parental control, warmth, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study”, ***Journal of Family Psychology,*** 14, pp. 401-419.

Chen, X., Rubin, K.H., Li, Z (1995), „Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study”, ***Developmental Psychology,*** 31, pp. 531-539.

Chen, X., Rubin, K.H., Sun, Y (1992), „Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A cross-cultural study”, ***Child Development,*** 63, pp. 1336-1343.

Chen, Z., Sanchez, R.P., Campbell, T (1997), „From beyond to within their grasp: The rudimente of analogical problem solving in 10- and 13-month-olds”, ***Developmental Psychology,*** 33, pp. 790-801.

Chen, Z., Siegler, R.S (2000), „Across the great divide ; Bridging the gap between understanding of toddlers’ and older children’s thinking”, ***Monographs of the Society for Research in Child Development,*** 65 (2), Serial No. 261.

Chi, Koeske, R.D. (1983), „NetWork representation of a child’s dinosaur knowledge”, ***Developmental Psychology,*** 19, pp. 29-39.

Children’s Defense Fund (2003), ***Head Start reauthorization : Questions and answers,*** Washington, DC.

Children’s Defense Fund (2005), ***Head start basics 2005,*** Washington, DC.

Childs, C.P., Greenfield, P.M. (1980), „Informai modes of learning and teaching : The case of Zi-nacanteco weaving”, în N. Warren (ed.), ***Studies in cross-cultural psychology,*** voi. 2 (pp. 269-316), Academic Press, New York.

Choi, S (1997), „Language-specific input and early semantic development: Evidence from children learning Korean”, in D.I. Slobin (ed.), ***The crosslinguisitic study of language acquisition,*** voi. 5 : ***Expanding the contexts,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Choi, S (2000), „Caregiver input in English and Korean : Use of nouns and verbs in book-reading and toy-play contexts”, ***Journal of Child Language,*** 27, pp. 69-70.

Chomsky, N (1959), „A review of B.F. Skinner’s Verbal Behavior”, ***Language,*** 35, pp. 26-58.

Chomsky, N (1972), ***Studies on semantics in generative grammar,*** Mouton, Haga, Paris.

Christakis, D.A., Zimmerman, F.J., DiGiuseppe, D.L., McCarty, C.A. (2004), „Early television exposure and subsequent attentional problems in children”, ***Pediatrics,*** 113, pp. 708-771.

Christian, K., Bachnan, H.J., Morrison, F.J (2001), „Schooling and cognitive development”, în R.J. Sternberg şi E.L. Grigorenko (eds.), ***Environmental effects on cognitive abilities,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Christiansen, T.C, Wood, J.V., Barrett, L.F (2003), „Remembering everyday experience through the prism of self-esteem”, ***Personality Social Psychology Bulletin,*** 29, pp. 51-62.

Cicchetti, D., Carlson, V (eds.) (1989), ***Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect,*** Cambridge University Press, New York.

Cicchetti, D., Lynch, M., Shonk, S., Manly, J.T (1992), „An organizational perspective on peer relations in maltreated children”, în R.D. Parke şi G.W. Ladd (eds.), ***Family-peer relationships: Modes of linkage,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Cillessen, A.H.N., Bukowski, W.M (eds.) (2000), „Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system”, ***New Directions for Child and Adolescent Development,*** nr. 88.

Cillessen, A.H.N., Bukowski, W.M., Haselager, G.J.T (2000), „Stability of sociometric categories”, în A.H.N. Cillessen şi W.M. Burkowski (eds.), ***Recent Advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system,*** Jossey-Bass, San Francisco.

Cillessen, A.H.N., Mayeux, L (2004), „From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status”, ***Child Development,*** 75, pp. 147-163.

Cillessen, A.H.N., Van Uzendoom, H.W., Van Lishout, C.F.M., Hartup, W.W (1992), „Heterogeneity among peer-rejected boys : Subtypes and stabilities”, ***Child Development,*** 63, pp. 893-905.

Clark, E.V (1983), „Meaning and concepts”, în P. Mussen (ed.), ***Handbook of child psychology,*** voi. 3, Wiley, New York,

Clark, E.V (1987), „The principie of contrast: A constraint on language acquisition”, în B. MacWhinney (ed.), ***Mechanisms of language acquisition,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Clark, E.V (1993), ***The lexicon in acquisition,*** Cambridge University Press, New York.

Clark, E.V (1995), „Later lexical development and word learning”, în P. Fletcher şi B MacWhinney (eds.), ***The handbook of child language,*** Blackwell, Cambridge, MA.

Clark, R., Hyde, J.S., Essex, M.J., Klein, M.H. (1997), „Length of maternity leave

Cochran, M.,,Niego, S (2002), „Parenting and social networks", în M.H. Bornstein (ed.), ***Handbook of parenting,*** ediţia a Ill-a, voi. 4, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Cohen, D., Strayer, J (1996), „Empathy in conduct-disordered and comparison youth", ***Developmental Psychology,*** 32, pp. 988-998.

Cohen, G., Roux, J.C., Grailhe, R., Malcolm, G., Changeux, J.P., Lagercrantz, H (2005), „Perinatal exposure to nicotine causes deficits associated with a loss of nicotinic receptor function", ***Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America,*** 702 (10), pp. 3817-3821.

Cohen, L.B (1998), „An information-processing approach to infant perception and cognition", în F. Simion şi G. Butterworth (eds.), ***The development of sensory, motor and cognitive capacities in early infancy : From perception to cognition,*** Psychology Press, Hove.

Cohen, L.B., Amsel, G (1998), „Precursors to infants' perception of the causality of a simple event", ***Infant Behavior and Development,*** 21, pp. 713-731.

Cohen, L.B., Marks, K.S (2002), „How infants process addition and subtraction events", ***Developmental Science,*** 5, pp. 186-212.

Cohen, L.B., Strauss, M.S (1979), „Concept acquisition in the human infant", ***Child Development,*** 50, pp. 419-424.

Cohen, S., Wills, T.A (1985), „Stress, social support, and the buffering hypothesis", ***Psychological Bulletin,*** 95, pp. 310-357.

Cohn, J.F., Campbell, S.B., Matias, R., Hopkins, J (1990), „Face-to-face interactions of postpartum depressed and nondepressed motherinfant pairs at 2 months", ***Developmental Psychology,*** 26, pp. pp. 15-23.

Cohn, J.E., Tronick, E.Z(1983), „Three-month-old infants' reaction to simulated maternal depression", ***Child Development,*** 54, pp. 185-193.

Coie, J.D., Dodge, K.A (1998), „Aggression and antisocial behavior", în W. Damon şi N. Eisenberg (eds.), ***Handbook of child psychology,*** voi. 3 : ***Social, emoţional, and personality development,*** ediţia a V-a, Wiley, New York.

Coie, J.D., Krehbiel, G (1984), „Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children", ***Child Development,*** 55, pp. 1465-1478.

Colapinto, J (2000), ***As nature made him,*** HarperCollins, New York.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J.C., Lieberman, M (1983), „A longitudinal study of moral judg- ment", ***Monographs of the Society for Research in Child Development,*** 48 (12, Serial No. 200).

Colby, A., Kohlberg, L (1987), ***The measurement of moral judgment,*** voi. 12, Cambridge University Press, New York.

Cole, M (1976), „Foreword", în A.R. Luria, ***Cognitive development: Its cultural and social foundations,*** Harvard University Press, Cambridge, MA.

Cole, M (1996), ***Cultural psychology : A once and future discipline,*** Harvard University Press, Cambridge, MA.

Cole, M (1999), „Culture in development", în M.H. Bornstein şi M.E. Lamb (eds.), ***Developmental psychology : An advanced textbook,*** ediţia a IV-a, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Cole, P.M. (1986), „Children's spontaneous control of facial expression", ***Child Development,*** 57, pp. 1309-1321.

Cole, T.J. (2000), „Secular trends in growth", ***The Proceedings of the Nutrition Society,*** 59 (2), pp. 317-341.

Coleman, J.S. (1988), „Social capital in the creation of human capital", ***American Journal of Sociology,*** 94, pp. 95-120.

Coley, R.J. (2002), ***An uneven start: Indicators of inequality in school readiness,*** Policy Information Report, Policy Information Center, Educaţional Testing Service, Princeton, NJ.

Collier, V.P (1995), „Acquiring a second language for school" ***Directions in Language Education,*** 1 (4), http://www.ncela.gwu.edu/pubs/directions/04.htm, accesat la 17 aprilie 2005.

Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M., Bornstein, M.H. (2000), „Contemporary research on parenting : The case for nature and nurture", ***American Psychologist,*** 55, 218-232.

Commons, M.L., Miller, P.M., Kuhn, D. (1982), „The relation between formal operaţional reasoning and academic course selection and performance among college freshmen and sophomores”, ***Journal of Applied Developmental Psychology***, 3, p. 110.

Compas, B.R., Conner-Smith, J.J., Saaltzman, H., Thomsen, A.H., Wadsworth, M.E. (2001), „Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and development”, ***Psychological Bulletin,*** 127, pp. 87-127.

Comstock, G., Scharrer, E (1999), ***Television: What’son, who’s watching, and what ii means,*** Academic Press, San Diego, CA.

Comstock, G., Scharrer, E (2001), „The use of television and other film-related media”, în D. Singer şi J.L. Singer (eds.), ***Handbook of children and the media,*** Sage, Thousand Oaks, CA.

Condition of Education, National Center for Educaţional Statistics, NCES Number 2005094.

Condry, K.F., Smith, W.C., Spelke, E.S (2001), „Development of perceptual organization”, în
F. Lacerda, C. von Hofsten şi M. Hermann (eds.), ***Emerging cognitive abilities in early infancy,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Conger, R.D., Ge, X., Elder, G.H., Lorenz, F.O., Simons, R.L (1994), „Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents”, ***Child Development,*** 65, pp. 541-561.

Conger, R.D., Patterson, G.R., Ge, X (1995), „It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents’ stress on adolescent adjustment”, ***Child Development,*** 66, pp. 80-97.

Connellan, J., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Batki, A., Ahluwalia, J (2000), „Sex differences in human neonatal social perception”, ***Infant Behavior and Development,*** 23, pp. 113-118.

Constanzo, P.R. (1970), „Conformity development as a function of self-blame”, ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 14, pp. 366-374.

Conteras, J.M., Kerns, K.A., Weimer, B.L., Gentzler, A.L., Tomich, P.L. (2000), „Emotion regu- lation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood”, ***Journal of Family Psychology,*** 14, pp. 111-124.

Conţi, D.J., Camras, L.A (1984), „Children’s understanding of conversaţional principles”, ***Journal of Experimental Child Psychology,*** 38, pp. 456-463.

Cooley, C.H. (1902), ***Human nature and the social order,*** Charles Scribner’s Sons, New York.

Copeland, E.P., Hess, R.S (1995), „Differences in young adolescents’ coping strategies based on gender and ethnicity”, ***Journal of Early Adolescence,*** 75, pp. 203-219.

Coplan, R., Prakash, K., O’Neil, K., Armer, M (2004), „Do you «want» to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood”, ***Developmental Psychology,*** 40, pp. 244-258.

Corbett, D., Wilson, B (2002), „What urban students say about good teaching”, ***Educaţional Lead- ership, 60*** (1), pp. 18-22.

Cornelius, M.D., Day, N.L (2000), „The effects of tobacco use during and after pregnancy on exposed children”, ***Alcohol Research and Health,*** 24, pp. 242-249.

Cornelius, M.D., Ryan, C.M., Day, N.L., Goldschmidt, L., Willford, J.A. (2001), „Prenatal tobacco effects on neuropsychological outcomes among preadolescents”, ***Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics,*** 22, pp. 217-225.

Cornelius, M.D., Taylor, P., Geva, D., Day, N (1995), „Prenatal tobacco exposure and marijuana use among adolescents : Effects on offspring gestational age, growth, and morphology”, ***Pediatrics,*** 95, pp. 738-743.

Cosmides, L., Tooby, J (2001), „Unraveling the enigma of human intelligence : Evolutionary psychology and the multimodular mind”, în R.J. Sternberg şi J.C. Kaufman (eds.), ***The evolution of intelligence,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Cossette, L., Pomerleau, A., Malcuit, F., Kaczorowski, J. (1996), „Emotional

M. Bristol-Power (eds.), ***Parenting and the child's world: lnfluences on academic, intellectual, and social-emotional development,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.
Coyle, T.R (2001), „Factor analysis of variability measures in eight independent samples of children and adults", ***Journal of Experimental Child Psychology,*** 78, pp. 330-358.
Coyle, T.R., Bjorklund, D.F (1997), „Age differences in, and consequences of, multiple- and variable- -strategy use on a multitrial sort-recall task", ***Developmental Psychology,*** 33, pp. 372-380.
Cox, B.D., Lightfoot, C (eds.) (1997), ***Socio-geneticperspectives on internalization,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.
CPPRG (1999), „Iniţial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems : I. The high-risk sample", ***Journal of Consulting and Clinical Psychology,*** 67, pp. 631-647.
CPPRG (2002), „Evaluation of the first 3 years of the Fast Track prevention trial with children at high risk for adolescent conduct problems", ***Journal of Abnormal Child Psychology,*** 30, pp. 19-35.
Crago, M.B (1988), „Cultural context in the communicative interaction of young Inuit children", teză de doctorat nepublicată, McGill University.
Craig, R.S (1992), „The effect of television's daily part in gender portrayals in television commercials : A continuing analysis", ***Sex Roles,*** 26, pp. pp. 197-211.
Crawford, J (1997), „The English only movement", în ***James Crawford's Language Policy and Website Emporium,*** http ://ourworld.CompuServe.com/homepages/JWCRAWFORD/engonly.htm, accesat la 28 septembrie 2005.
Crawford, N (2002), „Science-based program curbs violence in kids", ***Monitor on Psychology,*** 33-38.
Creasey, G.L., Koblewski, P.J (1991), „Adolescent grandchildren's relationships with matemal and paternal grandmothers and grandfathers", ***Journal of Adolescence,*** 14, pp. 373-387.
Creasy, R., Resnick, R (1999), ***Maternal-fetal medicine,*** ediţia a IV-a, Saunders, Philadephia, PA.
Crick, N.R. (1995), „Relaţional aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type", ***Development and Psychopathology,*** 7, pp. 313-322.
Crick, N.R., Bigbee, M.A., Howes, C (1996), „Gender differences in children's normative beliefs about aggression : How do I hurt thee? Let me count the ways", ***Child Development,*** 67, pp. 1003-1014.
Crick, N.R., Casas, J.F., Mosher, M (1997), „Relaţional and overt aggression in preschool", ***Developmental Psychology,*** 33, pp. 579-588.
Crick, N.R., Dodge, K.A (1994), „A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment", ***Psychological Bulletin,*** 115, pp. 74-101.
Crick, N.R., Dodge, K.A (1996), „Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression", ***Child Development,*** 67, pp. 993-1002.
Crick, N.R., Grotpeter, J.K (1995), „Relaţional aggression, gender, and social-psychological adjustment", ***Child Development,*** 66, pp. 710-722.
Crick, N.R., Nelson, D.A., Morales, J.R., Cullerton-Sen, C., Cases, J.R., Hickman, S.E (2001), „Relaţional victimization in childhood and adolescence : I hurt you through the grapevine", în J. Juvonen şi S. Graham (eds.), ***Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and the victimized,*** Guilford, New York.
Crick, N.R., Werner, N.E., Casas, J.F., O'Brien, K.M., Nelson, D.A., Grotpeter, J.K., Markon, K (1999), „Childhood aggression and gender: A new look at an old problem", în D. Bemstein (ed.), ***Nebraska symposium on motivation,*** voi. 45 : ***Gender and motivation,*** University of Nebraska Press, Lincoln.
Criss, M.M., Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A., Lapp, A.L (2002), „Family adversity, positive peer relationships, and children's extemalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience", ***Child Development,*** 73, pp. 1220-1237.
Crittenden, P.M., Ainsworth, M.D.S (1989), „Child maltreatment and attachment theory", în D. Cicchetti şi V. Carlson (eds.), ***Child maltreatment: Theory and***

Crook, C.K (1979), „The organization and control of infant sucking”, în H.W. Reese ţţi L.P. Lipsitt (eds.), ***Advances in child development and behavior,*** voi. 14), Academic Press, New York.

Cross, S.E., Gore, J.S. (2003), „Cultural models of the seif”, în M.R. Leary şi J.P. Tangney (eds.), ***Handbook of seif and identity,*** Guilford, New York.

Crouchman, M (1985), „What mothers know about their newborns’ visual skills”, ***Developmental Medicine and Child Neurology,*** 27, pp. 455-460.

Crowley, K., Callanan, M.A., Jipson, J., Galco, J., Topping, K., Shrager, J (2001), „Shared scientific thinking in everyday parent-child activity”, ***Science Education***, 85, pp. 712-732.

Croyle, R.T (2000), „Genetic counseling”, în A. Kazdin (ed.), ***Encyclopedia of psychology,*** APA, Washington, DC.

Culhane, M., Fowler, M.G., Lee, S.S., McSherry, G., Brady, M., O’Donnell, K (1999), „Lack of long-term effects of in utero exposure to zidovudine among uninfected children born to HlV-infected women”, ***Journal of the American Medical Association,*** 281, pp. 151-157.

Culp, A., Culp, R., Hechtner-Galvin, T., Howell, C., Saathoff-Wells, T., Marr, P (2004), „First-time mothers in home visitation services utilizing child development specialists”, ***Infant Mental Health Journal,*** 25, p. 115.

Cummins, J (1979), „Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”, ***Working Papers on Bilingualism,*** 19, pp. 121-129.

Cummins, J (2003), „Basic interpersonal communicative skills and cognitive academic language proficiency”, în ***Dr. Cummins’ ESL and Second Language Learning Web,*** http:// www.iteachilearn.com/cummins/ bicscalp.html, accesat la 17 aprilie 2005.

Cunningham, A., Stanovich, K (2003), „Reading can make you smarter : The more children read, the greater their vocabulary and the better their cognitive skills”, ***Principal - What Principals Need to Know about Reading,*** 83, 2, noiembrie-decembrie, pp. 34-39.

Curtin, S.C., Park, M.M. (1999), „Trends in the attendant, place, and timing of births and in the use of obstetric interventions: United States 19891997”, ***National Vital Statistics Report,*** 47 (27), p. 112.

Curtiss, S (1977), ***Genie : A psycholinguistic study of a modern day „wild child’’,*** Academic Press, New York.

Damon, W (1977), „Measurement and social development”, ***Counseling Psychologist,*** 6, pp. 13-15.

Damon, W (1984), „Peer education: The untapped potential”, ***Journal of Applied Developmental Psychology,*** 5, pp. 331-343.

Damon, W., Hart, D. (1982), „The development of self-understanding from infancy through adolescence”, ***Child Development,*** 53, pp. 841-864.

D’Andrade, R.G (1984), „Cultural meaning systems”, în R.A. Schweder şi R.A. Levine (eds.), ***Culture theory : Essays on mind, seif and emotion,*** Cambridge University Press, Cambridge.

Daneman, M., Case, R (1981), „Syntactic form, semantic complexity, and short-term memory : Influences on children’s acquisition of new linguistic structures”, ***Developmental Psychology,*** 17, pp. 367-378.

Dannemiller, J.L., Stephens, B.R (1988), „A criticai test of infant pattern preference models”, ***Child Development,*** 59, pp. 210-216.

Danner, F.W., Day, M.C (1977), „Eliciting formal operations”, ***Child Development,*** 48, pp. 1600-1606.

Danziger, S.H., Sandefur, G., Weinberg, D. (1994), ***Confronting poverty: Prescriptions for change,*** Harvard University Press, Cambridge, MA.

Darwin, C (1872), ***The expression of emotions in man and animals,*** Murray, Londra.

Dasen, P.R. (1975a), „Concrete operaţional development in Canadian Eskimos”, ***International Journal of Psychology,*** 10, pp. 165-180.

Dasen, P.R. (1975b), „Concrete operaţional development in three cultures", ***Journal of Cross-Cultural Psychology,*** 6, pp. 156-172.

Davis, T.L (1995), „Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation? ”, ***Developmental Psychology,*** 31, pp. 660-667.
Davis, J.V (2003), „Transpersonal psychology”, în B. Taylor şi J. Kaplan (eds), ***The Encyclopedia of Religion and Nature,*** Thoemmes Continuum, Bristol.
Davis, M.H., Luce, C., Kraus, S.J. (1994), „The heritability of characteristics associated with dis- positional empathy”, ***Journal of Personality, 62,*** pp. 369-391.
Davis-Floyd, R.E. (1992), ***Birth as an American rite of passage,*** Universityof California Press, Berkeley.
Davis-Floyd, R (1994), „The technocratic body : American childbirth as cultural expression”, ***Social Science and Medicine,*** 38 (8), pp. 1125-1140.
Dawkins, R (1976), ***The selflsh gene,*** Oxford University Press, New York.
Dawson, T.L (2002), „New tools, new insights: Kohlberg’s moral judgement stages revisited”, ***International Journal of Behavioral Development,*** 26, pp. pp. 154-166.
Day, M.C (1975), „Developmental trends in visual scanning”, în H.W. Reese (ed.), ***Advances in child development and behavior*** N L. Academic Press, New York.
Day, N.L., Richardson, G. A., Goldschmidt, L., Cornelius, M.D (2000), „Effects of prenatal tobacco exposure on preschoolers’ behavior”, ***Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics,*** 21, pp. 180-188. Day, R.H. (1987), „Visual size constancy in infancy”, în B.E. McKenzie şi R.H. Day (eds.), ***Perceptual development in early infancy : Problems and issues,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.
D’Angiulli, A., Siegel, L.S., Hertzman, C (2004), „Schooling, socioeconomic context, and literacy development”, ***Educaţional Psychology,*** 24, pp. 867-883.
Dandy, J., Nettelbeck, T (2002), „A cross-cultural study of parent’s academic standards and educaţional aspirations for their children” ***Educaţional Psychology, 22,*** pp. 621-627. de Haan, M (2001), „The neuropsychology of face processing in infancy”, în C.A. Nelson şi M. Luciana (eds.), ***Handbook of developmental cognitive neuroscience,*** MIT Press, Cambridge, MA. de Haan, M., Nelson, C.A. (1998), „Discrimination and categorisation of facial expressions of emotions during infancy”, în A. Slater (ed.), ***Perceptual development: Visual, auditory, and speech perception in infancy,*** Psychology Press, Hove. de Haan, M., Nelson, C.A. (1999), „Brain activity differentiates face and object processing in 6-month-old infants” ***Developmental Psychology,*** 35, pp. 1113-1121. de Jager, B., Margo, J., Reezigt, G (2005), „The development of metacognition in primary school learning environments”, ***School Effectiveness and Improvement,*** 16, pp. 179-196. de Veer, M.W., Gallop, G.G., Theall, L.A., van den Bos, R (2003), „An 8-year longitudinal study of mirror self-recognition in chimpanzees (Pan troglodytes)”, ***Neuropsychologia,*** 41, pp. 229-234. de Villiers, J.G., de Villiers, P.A (1999), „Languagedevelopment”, înM.H. Bomstein şi M.E. Lamb (eds.), ***Developmental psychology : An advanced textbook,*** ediţia a IV-a, Erlbaum, Mahwah, NJ. de Waal, F.B.M (1993), „Reconciliation among primates : A review of empirical evidence and unre- solved issues”, în W.A. Mason şi S. Mendoza (eds.), ***Primate social conflict,*** State University of New York Press, Albany.
de Waal, F.B.M (2000), „Primates - a natural heritage of conflict resolution”, ***Science,*** 289, pp. 586-590. Deater-Deckard, K., Plomin, R (1999), „An adoption study of etiology of teacher and parent reports of extemalizing behavior problems in middle childhood”, ***Child Development,*** 70, pp. 144-154. Deak, G.O (2000), „Hunting the fox of word learning : Why «constraints» fail to capture it”, ***Develop-mental Review,*** 20, pp. 29-80.
Deaux, K (1993), „Sorry, wrong number - A reply to Gentile’s call. Sex or gender? ”, ***Psychological Science,*** 4, pp. 125-126.
DeBaryshe, B.D., Patterson, G.R., Capaldi, D.M (1993), „Performance model for academic achievement in early adolescent boys”, ***Developmental Psychology,*** 29, pp. 795-804.
DeCasper, A.J., Fifer, W P (1980), „Of human bonding: Newboms prefer their mothers’ voices”, ***Science,*** 208, pp. U14-m6.
DeCasper, A.J., Prescott, P.A (1984), „Human newborns’ perception of male voices: Preference, discrimination, and reinforcing value”, ***Developmental***

DeFries, J.C., Plomin, R., Fulker, D.W. (eds.) (1994), ***Nature and nurture during middle childhood,*** Blackwell, Oxford.

Dehaene-Lambertz, G (1999), „Cerebral specialization in acoustical and linguistics processings in infants”, ***Brain and Language,*** 69, pp. 417-419.

De Haan, M., Thomas, K.M. (2002), „Applications of ERP and fMRI techniques to developmental Science”, ***Developmental Science,*** 5 (3), pp. 335-343.

DeHart, G.B (1999), „Conflict and averted conflict in preschoolers’ interactions with siblings and friends”, în W.A. Collins B. Laursen (eds.), ***Minnesota symposia on child psychology,*** voi. 30: ***Relationships as developmental contexts,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Dejin-Karlsson, E., Hanson, B.S., Estergen, P., Sjoeberg, N., Marshal, K (1998), „Does passive smoking in early pregnancy increase the risk of small-for-gestational age infants?”, ***American Journal of Public Health,*** 88, pp. 1523-1527.

De Jonge, A., Lagro-Janssen, A (2004), „Birthing positions : A qualitative study into the views of women about various birthing positions”, ***Journal of Psychosomatic Obstetrics Gynecology,*** 25, pp. 47-55.

Dekovic, M., Janssens, J.M.A.M. (1992), „Parents’ childrearing style and child’s sociometric status”, ***Developmental Psychology,*** 28, pp. 925-932.

Delgado-Gaitin, C (1993), „Parenting in two generations of Mexican American families”, ***International Journal of Behavioral Development,*** 16, pp. 409-427.

De Lisi, R., Gallagher, A.M. (1991), „Understanding of gender stability and constancy in Argentinean children”, ***Merrill-Palmer Quarterly,*** 37, pp. 483-502.

De Lisi, R., Goldbeck, S.L. (1999), „Implications of Piagetian theory for peer learning”, în A.M. O’Donnell şi A. King (eds.), ***Cognitive perspectives on peer learning,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

De Lisi, R., Staudt, J (1980), „Individual differences in college students’ performance on formal operations tasks”, ***Journal of Applied Developmental Psychology,*** 1, pp. 201-208.

DeLoache, J.S. (2000), „Dual representation and young children’s use of scale models”, ***Child Development,*** 71, pp. 329-338.

DeLoache, J.S. (2002), „The symbol-mindedness of young children”, în W.W. Hartup şi R.A. Weinberg . (eds.), ***Minnesota symposia on child psychology,*** voi. 32: ***Child psychology in retrospect and prospect,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

DeLoache, J.S., Miller, K.F., Pierretsoukas, S.L. (1998), „Reasoning and problem solving”, în W. Damon, D. Kuhn şi R.S. Siegler (eds.), ***Handbook of child psychology,*** voi. 2: ***Cognition, perception, and language,*** ediţia a V-a, Wiley, New York.

DeLoache, J.S., Miller, K. P., Rosengren, K (1997), „The credible shrinking room: Very young children’s performance in symbolic and non-symbolic tasks”, ***Psychological Science,*** 8, pp. 308-313.

DeLoache, J.S., Smith, C.M. (1999), „Early symbolic representation”, în I.E. Sigel (ed.), ***Development of mental representation,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

DeLoache, J.S., Uttal, D., Pierroutsakos, S.L. (2000), „What’s up? The development of an orientation preference for picture books”, ***Journal of Cognition and Development,*** 1, pp, 81-95.

DeMarie, D., Ferron, J (2003), „Capacity, strategies, and metamemory: Tests of a three-factor model of memory development”, ***Journal of Experimental Child Psychology,*** 84, pp. 167-193.

Demetras, M.J., Post, K.N., Snow, C.E. (1986), „Feedback to first language leamers: The role of repetitions and clarification questions”, ***Journal of Child Language,*** 13, pp. 275-292.

Demos, V (1986), „Crying in early infancy : An illustration of the motivational function of affect”, în T.B. Brazelton şi M. Yogman (eds.), ***Affect and early infancy,*** Ablex, Norwood, NJ.

DeNavas-Walt, C., Proctor, B.D., Mills, R.J. (2004), „Income, poverty, and health insurance coverage in the United States : 2003”, ***US Census Bureau Current Population Reports,*** august.

Denham, S. A., Couchoud, E. A. (1991), „Social-emotional predictors of

Deutsch, F.M., Servis, L.J., Payne, J.D (2001), „Paternal participation in child care and its effects on children's self-esteem and attitudes toward gendered roles ", ***Journal of Family Issues***, 22, pp. 1000-1024.

Dever, M.T (2001), „Family literacy bags : A vehicle for parent involvement and education", ***Journal of Education Family Review,*** 8, pp. 17-28.

Devlin, B., Daniels, M., Roeder, K (1997), „The heritability of IQ", ***Nature,*** 388, pp. 468-471.

DeVries, M.W (1989), „Difficult temperament: A universal and culturaily embedded concept", în W.B. Carey şi S. McDevitt (eds.), ***Clinteai and educaţional applications of temperament research,*** Swets North America, Berwyn, PA.

DeVries, R (1969), Constancy of generic identity in the years three to six", ***Monographs of the Society for Research in Child Development,*** 34 (3, Serial No. 127),

DeVries, R., Zan, B (1994), ***Moral classrooms, moral children : Creating a constructivist atmosphere in early education,*** Teachers College Press, New York.

Diamond, L.M., Savin-Williams, R.C., Dube, E.M. (1999), „Sex, dating, passionate friendships, and românce: Intimate peer relations among lesbian, gay, and bisexual adolescents", în W. Furman, B.B. Brown şi C. Feiring (eds.), ***The development of romantic relationships in adolescence,*** Cambridge University Press, Cambridge.

Diamond, M (1993), „Homosexuality and bisexuality in different populations", ***Archives of Sexual Behavior, 22,*** pp. 291-310.

Diamond, A., Prevor, M.B., Callender, G., Drain, D.P. (1997), „Prefrontal cortex cognitive deficits in children treated early and continuously for PKU", ***Monographs of the Society for Research in Child Development,*** 62 (4, Serial No. 252),

Diamond, M., Sigmundson, H.K (1997), „Sex reassignment at birth. Long-term review and clinical implications", ***Archives of Pediatric Adolescent Medicine,*** 151, pp. 298-304.

Dick, D.M., Rose, R.J., Viken, R.J., Kaprio, J (2000), „Pubertal timing and substance use: Associations between and within families across adolescence", ***Developmental Psychology,*** 36, pp. 180-189.

Dickinson, D.K., Tabors, P.O (2002), „Fostering language and literacy in classrooms and homes. Supportive language learning", ***Young Children,*** 57, pp. 10-18.

Dien, D.S.F (1982), „A Chinese perspective on Kohlberg's theory of moral development", ***Developmental Review, 2,*** pp. 331-341.

Dietrich, K.N (1999), „Environmental toxicants and child development", în H. Tager-Flusberg (ed.), ***Neurodevelopmental disorders,*** MIT Press, Boston.

Dietz, T.L (1998), „An examination of violence and gender role portrayals in video games : Implications for gender socialization and aggressive behavior", ***Sex Roles,*** 38, pp. 425-442.

Dillon, C.O., Liem, J.H., Gore, S (2003), „Navigating disrupted transitions: Getting back on track after dropping out of high school", ***American Journal of Orthopsychiatry,*** 73, pp. 429-440.

Dinges, M.M., Oetting, E.R. (1993), „Similarity in drug use pattems between adolescents and their friends", ***Adolescence,*** 28, pp. 253-266.

DiLalla, L.F (2002), „Behavior genetics of aggression in children: Review and future directions"' ***Developmental Review, 22,*** pp. 593-622.

DiPietro, J (1981), „Rough and tumble play: A function of gender ***", Developmental Psychology,*** 17, pp. 50-58.

DiPietro, J.A., Bornstein, M.H., Costigan, K.A., Pressman, E.K., Hahn, C., Painter, K., Smith,
B. A., Yi, L.J. (2002), „What does fetal movement predict about behavior during the first two years of life?", ***Developmental Psychobiology,*** 40, pp. 358-371.

DiPietro, J.A., Hodgson, D.M., Costigan, K.A., Hilton, S.G., Johnson, T.R.B (1996), „Fetal neurobehavioral development", ***Child Development,*** 67, pp. 2553-2567.

Dittmann, R.W., Kappes, M.H., Kappes, M.E., Borger, D., Meyer-Bahlberg, H.F.L., Stegner, H., Willing, R., Wallis, H (1990), „Congenital adrenal hyperplasia: II. Gender-related behavior and attitudes in female patients and sisters”, ***Psychoneuroendocrinology,*** 75, pp. 410-420.

Dittrich, W.H., Troscianko, T., Lea, S., Morgan, D. (1996), „Perception of emotion from dynamic point-light displays represented in dance”, ***Perception, 25*** (6), pp. 727-738.

Dixon, S., Tronick, E., Keeler, C., Brazelton, T.B (1981), „Mother-infant interaction among the Guşii of Kenya”, în T.M. Field, A.M. Sostek, P. Vietze şi P.H. Leiderman (eds.), ***Culture and early interaction,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Dobbs, J., Amold, D.H., Doctoroff, G.L (2004), „Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention”, ***Early Child Development Care,*** 174, pp. 281-295.

Dodd, A.W (1997), „Creating a climate for learning : Making the classroom more iike an ideal home”, ***NASSP Bulletin,*** mai.

Dodge, K.A (1986), „A social information processing model of social competence in children”, în M. Perlmutter (ed.), ***Minnesota symposia on child psychology,*** voi. 18: ***Cognitive perspectives on children’s social and behavioral development,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Dodge, K.A., Crick, N.R. (1990), „Social-information processing bases of aggressive behavior in children”, ***Personality and Social Psychology Bulletin,*** 16, pp. 8-22.

Dodge, K.A., Feldman, E (1990), „Issues in social cognition and sociometric status”, în S.R. Asher şi J.D. Coie (eds.), ***Peer rejection in childhood,*** Cambridge University Press, New York.

Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., Price, J.M (2003), „Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children”, ***Child Development,*** 74, pp. 374-393.

Dodge, K.A., Somberg, D.R. (1987), „Hostile at-tributional biases among aggressive boys are ex- acerbated under conditions of threats to the seif”, ***Child Development,*** 58, pp. 213-224.

Doise, W., Mugny, G (1984), ***The social development of the intellect,*** Pergamon, Oxford.

Donaldson, M (1982), „Conservation: What is the question ? ”, ***British Journal of Psychology***, 73, pp. 199-207.

Dore, J (1976), „Children’s illocutionary acts”, în R. Freedle (ed.), ***Comprehension and production,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Dore, J (1985), „Holophrases revisited : Their «logical» development during dialog”, în M.D. Barrett (ed.), ***Children’s single-word speech,*** Wiley, New York.

Dombusch, S.M (1994), ***Offthe track,*** presidential address presented at the meeting of the Meeting of the Society for Research in Adolescence, San Diego, CA, februarie.

Dombusch, S.M., Glasgow, K.L., Lin, I.-C (1996), „The social structure of schooling”, ***Annual Review of Psychology,*** 47, pp. 401-429.

Dorr, A., Rabin, B.E., Wen, S (2002), „Parenting in a multimedia society”, în M.H. Bomstein (ed.), ***Handbook of parenting,*** voi. 5 : ***Practicai issues in parenting*** (pp. 349-374), ediţia a Il-a, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Doubleday, C.N., Droege, K.L. (1993), „Cognitive developmental influences on children’s understanding of television”, în G.L. Berry şi J.K. Asamen (eds.), ***Children and Television*** (pp. 23-37), Sage, Newbury Park, CA.

Dougherty, T., Haith, M.M. (1993), ***Processing speed in infants and children : A component oflQ ? ,*** lucrare prezentată la întâlnirea Society for Research in Child Development, New Orleans, martie.

Dowling, M., Bendell, D. (1988), „Characteristics of small-for-gestational-age infants”, ***Infant Behavior and Development,*** 11, p. 11.

Droege, K.L., Stipek, D.J. (1993), „Children’s use of dispositions to predict classmates behavior”, ***Developmental Psychology,*** 29, pp. 646-654.

Drummond, K.V., Stipek, D. (2004), „Low-income parents’ beliefs about their role in children’s academic learning”, ***The Elementary School Journal,*** 104, pp.

Duncan, G.J., Brooks-Gunn, J., Klebanov, P.K (1994), „Economic deprivation and early childhood development”, ***Child Development,*** 65, pp. 296-318.

Duncan, R.M., Pratt, M.W (1997), „Microgenetic change in the quantity and quality of preschoolers’ private speech”, ***International Journal of Behavioral Development,*** 20, pp. 367-383.

Dunn, J (1987), „The beginnings of moral understanding: Development in the second year”, în J. Kagan şi S. Lamb (eds.), ***The emergence of morality in young children,*** University of Chicago Press, Chicago.

Dunn, J (1988), ***The beginnings of social understanding,*** Harvard University Press, Cambridge, MA.

Dunn, J (1992), „Sisters and brothers : Current issues in developmental research”, în F. Boer şi J. Dunn (eds.), ***Children’s sibling relationships : Developmental and clinical issues,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Dunn, J (1993), ***Young children’s close relationships,*** Sage, Newbury Park, CA.

Dunn, J (1999), „Siblings, friends, and the development of social understanding”, în W.A. Collins şi B. Laursen (eds.), ***Minnesota symposia on child psychology,*** voi. 30 : ***Relationships as developmental contexts,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Dunn, J (2002), „Sibling relationships”, în P.K. Smith şi C.H. Hart (eds.), ***Blackwell handbook of childhood social development,*** Blackwell Publishers, Maiden, MA.

Dunn, J., Cutting, A.L., Demetriou, H (2000), „Moral sensibility, understanding others, and children’s friendship interactions in the preschool period”, ***British Journal of Developmental Psychology,*** 18, pp. 159-177.

Dunn, J., Herrera, C (1997), „Conflict resolution with friends, siblings, and mothers : A developmental perspective”, ***Aggressive Behavior,*** 23, pp. 343-357.

Dunn, J., Kendrick, J (1982), „The speech of two-and three-year-olds to infant siblings : «Baby talk» and the context of communication”, ***Journal of Child Language,*** 9, pp. 579-595.

Dunn, J., McGuire, S (1992), „Sibling and peer relationships in childhood”, ***Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,*** 33, pp. 67-105.

Dunn, J., Munn, P (1986), „Siblings and the development of prosocial behaviors”, ***International Journal of Behavioral Development,*** 9, pp. 265-284.

Dunphy, D.C. (1963), „The social structure of urban adolescent peer groups”, ***Sociometry,*** 26, pp. 230-246.

Dweck, C.S. (1999), ***Self-theories : Their role in motivation, personality, and development,*** Psychology Press, Philadelphia.

Dweck, C (2002), „Messages that motivate: How praise molds students’ beliefs, motivation, and performance (in surprising ways)”, în J. Aronson (ed.), ***Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*** (pp. 37-60), Academic Press, San Diego, CA.

Dweck, C.S. (2004), „The role of mental representation in social development”, ***Merrill-Palmer Quarterly,*** 50 (4), pp. 428-444.

Dweck, C.S., Higgins, E.T., Grant-Pillow, H (2003), „Self-systems give unique meaning to seif variables”, în M.R. Leary şi J.P. Tangney (eds.), ***Handbook of Seif and Identity*** (pp. 239-252), Guilford, New York.

Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988), „A social-cognitive approach to motivation and personality”, ***Psychological Review,*** 95, pp. 256-273.

Eagly, A.H., Crowley, M (1986), „Gender and helping behavior : A meta-analytic review of the social psychological literature”, ***Psychological Bulletin,*** 100, pp. 283-308.

Eagly, A.H., Steffen, V.J (1986), „Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature”, ***Psychological Bulletin,*** 100, pp. 309-330.

Eagly, A.H., Wood, W., Diekman, A.B (2000), „Social role theory of sex differences and similarities : A current appraisal”, în T. Eckes şi H.M. Trautner (eds.), ***The developmental social psychology of gender,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Eapen, V., Naqvi, A (2000), „Cross-cultural validation of Haiter’s self-perception profile for children in the United Arab Emirates”, ***Annals of Saudi Medicine, 20*** (1), pp. 811.

East, P.L., Rook, K.S (1992), „Compensatory patterns of support among children’s

Eccles, J.S., Freedman-Doan, C., Frome, P., Jacobs, J., Yoon, K.S (2000), „Gender-role socialization in the family : A longitudinal approach”, în T. Eckes şi H.M. Trautner (eds.), ***The developmental social psychology of gender,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Eccles, J.S., Jacobs, J.E., Harold, R.D., Yoon, K.S., Arbreton, A„ Freedman-Doan, C (1993), „Parents and gender-role socialization during the middle childhood and adolescent years”, în S. Oskamp şi M. Costanzo (eds.), ***Gender issues in contemporary society,*** Sage, Thousand Oaks, CA.

Eccles, J.S., Roeser, R.W (1999), „School and community influences on human development”, în M.H. Bornstein şi M.E. Lamb (eds.), ***Developmental psychology : An advanced textbook,*** ediţia a IV-a, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Eckerman, C.O., Davis, C.C., Didow, S (1989), „Toddlers’ emerging ways of achieving social co- ordinations with a peer”, ***Child Development,*** 60, pp. 440-453.

Eckerman, C.O., Hsu, H., Molitor, A., Leung, E.H.L., Goldstein, R.F (1999), „Infant arousal in an en-face exchange with a new partner: Effects of prematurity and perinatal biological risk”, ***Developmental Psychology,*** 35, pp. 282-293.

Eckerman, C.O., Peterman, K(2001), „Peers and infant social/communicative development”, înG. Bremner A. Fogel (eds.), ***Blackwell handbook of infant development,*** Blackwell Publishers, Maiden, MA.

Eckstein, S., Shemesh, M (1992), „The rate of acquisition of formal operaţional schemata in adolescence: A secondary analysis”, ***Journal of Research in Science Teaching,*** 29,441-451.

Edelman, G.M. (1993), „Neural Darwinism: Selection and reentrant signaling in higher brain func- tion”, ***Neuron,*** 10, pp. 115-125.

Edwards, C (1987), „Culture and the construction of moral values : A comparative ethnography of the moral encounters in two cultural settings”, în J. Kagan şi S. Lamb (eds.), ***The emergence of morality in young children,*** University of Chicago Press, Chicago.

Eibl-Eibesfeldt, I (1989), ***Human ethology,*** Aldine de Gruyter, Hawthorne, NY.

Eichstedt, J.A., Serbin, L.A., Poulin-Dubois, D., Sen, M.G. (2002), „Of bears and men: Infants’ knowledge of convenţional and metaphorical gender stereotypes”, ***Infant Behavior and Development,***
25,pp. 296-310.

Eifermann, R.R (1971), „Social play in childhood”, în R.E. Herron şi B. Sutton-Smith (eds.), ***Child’s play,*** Wiley, New York.

Eigsti, I., Cicchetti, D. (2004), „The impact of child maltreatment on expressive syntax at 60 months”, ***Developmental Science,*** 7, pp. 88-102.

Eilers, R.E., Oiler, D.K. (1988), „Precursors to speech: What is innate and what is acquired? ”, în R. Vasta (ed.), ***Annals of child development,*** voi. 5, JAI Press, Greenwich, CT.

Eimas, P.D. (1975), „Auditory and phonetic coding of the cues for speech : Discrimination of the [r-1] distinction by young infants”, ***Perception and Psychophysics,*** 18, pp. 341-347.

Eisen, M.L., Quas, J.A., Goodman, G. S (eds.) (2002), ***Memory and suggestibility in the forensic interview,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Eisenberg, A.R (1988), „Grandchildren’s perspectives on relationships with grandparents: The in- fluence of gender across generations”, ***Sex Roles,*** 19, pp. 205-217.

Eisenberg, A (1999), „Emotion talk among Mexican American and Anglo American mothers and children from two social classes”, ***Merrill-Palmer Quarterly,*** 45, pp. 267-284.

Eisenberg, N (1982), „The development of reasoning regarding prosocial behavior”, în N. Eisenberg (ed.), ***The development of prosocial behavior,*** Academic Press, New York.

Eisenberg, N (1986), ***Altruistic emotion, cognition, and behavior,*** Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Eisenberg, N (1987), „The relation of altruism and other moral behaviors to moral cognition: Methodological and conceptual issues”, în N. Eisenberg şi J. Strayer (eds.), ***Empathy and its development,*** Cambridge University Press, New York.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., Reiser, M (2000), „Dispositional emotionality and regula- tion: Their role in predicting quality of social functioning”, ***Journal of Personality and Social Psychology***, 78, pp. 136-157.

Eisenberg, N., Martin, C.L., Fabes, R.A. (1996), „Gender development and gender effects”, în D.C. Berliner şi R.C. Calfee (eds.), ***Handbook of educaţional psychology,*** Macmillan Library Reference, New York.

Eisenberg, N., Murphy, B (1995), „Parenting and children’s moral development”, în M.H. Bornstein (ed.), ***Handbook of parenting,*** voi. 4 : ***Applied and practicai parenting,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Eisenberg, N., Pidada, S., Liew, J (2001), „The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children’s social functioning”, ***Child Development,*** 72, pp. 1747-1763.

Eisenberg, N., Tryon, K., Cameron, E (1984), „The relation of preschoolers’ peer interaction to their sex-typed toy choices”, ***Child Development,*** 55, pp. 1044-1050.

Eisenberg, N., Wolchik, S.A., Hemandez, R., Pastemack, J.F (1985), „Parental socialization of young children’s play: A short-term longitudinal study”, ***Child Development,*** 56, pp. 1506-1513.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C, Fabes, R.A. Liew, J (2005), „Relations among positive parenting, children’s effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study”, ***Child Development,*** 76 (5), pp. 1055-1071.

Ekman, P (1993), „Facial expression and emotion”, ***American Psychologist,*** 48, pp. 384-392.

Ekman, P., Friesen, W (1972), „Constants across culture in the face andemotion”, ***Journal of Personality and Social Psychology,*** 17, pp. 124-129.

El Abd, S., Turk, J., Hill, P (1995), „Annotation: Psychological characteristics of Tumer syndrome”, ***Journal of Child Psychology and Psychiatry,*** 36, pp. 1109-1125.

Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstrub, B., Taub, E (1995), „Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players”, ***Science,*** 270 (5234), pp. 305-307.

Elder, G.H., Caspi, A (1988), „Human development and social change : An emerging perspective on the life course”, în N. Bolger, A. Caspi, G. Downey şi M. Moorehouse (eds.), ***Persons in context: Developmental processes,*** Cambridge University Press, New York.

Elder, G.H., Conger, R.D. (2000), ***Children of the land,*** University of Chicago Press, Chicago.

Eldredge, J.L. (2005), „Foundations of fluency: An exploration”, ***Reading Psychology: An , International Journal,*** 26, pp. 161-181.

El Hassan Al Awad, A.M., Sonuga-Barke, E.J.S. (1992), „Childhood problems in a Sudanese City : A comparison of extended and nuclear families”, ***Child Development,*** 63, pp. 906-914.

Elias, M.J., Parker, S., Rosenblatt, J.L. (2005), „Building educaţional opportunity”, în S. Goldstein şi R.B. Brooks (eds.), ***Handbook of Resilience in Children*** (pp. 315-336), Kluwer, New York.

Ellis, S (1997), „Strategy choice in sociocultural context”, ***Developmental Review, 11,*** pp. 490-524.

Ellis, B. J., Garber, J (2000), „Psychosocial antecedents of variations in girls’ pubertal timing : Maternal depression, stepfather presence, and marital and family stress”, ***Child Development,*** 77, pp. 485-501.

Ellis, S., Siegler, R.S (1994), „Development of problem solving”, în R.J. Siegler (ed.), ***Handbook of perception and cognition,*** voi. 12 : ***Thinking and problem solving,*** Academic Press, New York.

Elliott, A.J., Dweck, C.S. (2005), ***Handbook of competence and motivation,*** Guilford Press, New York.

Ellsworth, C.P., Muir, D.W., Hains, S.M.J. (1993), „Social competence and person-object dif- ferentiation : An analysis of the still-face effect”, ***Developmental Psychology,*** 29, pp. 63-73.

Eonis, R.H. (1976), „An alternative to Piaget's conceptualization of logical competence", ***Child Development,*** 47, pp. 903-919.
Ennouri, K., Bloch, H (1996), „Visual control of hand approach movements in newborns", ***British Journal of Developmental Psychology,*** 14, pp. 327-338.
Enright, R.D., Satterfield, S.J. (1980), „An ecological validation of social cognitive development", ***Child Development,*** 51, pp. 156-161.
Epstein, J.L. (1983), „Selections of friends in differently organized schools and classrooms", în J.L. Epstein M. Karweit (eds.), ***Friends in school,*** Academic Press, New York.
Epstein, J.L. (1986), „Friendship selection: Developmental and environmental influences", în E.C. Mueller şi C.R. Cooper (eds.), ***Process and outcome in peer relationships,*** Academic Press, New York.
Epstein, J.L. (1989), „The selection of friends: Changes across the grades and in different school environments", în T.J. Berndt şi G.W. Ladd (eds.), ***Peer relationships in child development,*** Wiley, New York.
Epstein, J.L. (2002), ***School, family, and community partnerships : Your handbook for action,*** ediţia a Il-a, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
Epstein, J.L., Sanders, M.G. (2002), „Family, school, and community partnerships", în M.H. Bornstein (ed.), ***Handbook of parenting,*** voi. 5 : ***Practicai issues in parenting*** (pp. 407-438), ediţia a Il-a, Erlbaum, Mahwah, NJ.
Erikson, E (1950), ***Childhood and society,*** Norton, New York.
Erikson, E.H. (1963), ***Childhood and society,*** Norton, New York.
Erickson, M.E., Sroufe, L.A., Egeland, B (1985), „The relationship between quality of attachment and behavior problems in pre-school in a high-risk sample", în I. Bretherton şi E. Waters (eds.), „Growing points of attachment theory and research", ***Monographs of the Society for Research in Child Development,*** 50 (12, Serial No. 209).
Eron, L.D., Huesmann, L.R (1986), „The role of television in the development of prosocial and antisocial behavior", în D. Olweus, J. Block şi M. Radke-Yarrow (eds.), ***Development of antisocial and prosocial behavior,*** Academic Press, Orlando, FL.
Eron, L.D., Huesmann, L.R., Dubow, E., Romanoff, R., Yarmel, R.W (1987), „Aggression and its correlates over 22 years", în D.H. Crowell, I.M. Evans şi C.R. O'Donnell (eds.), ***Childhood aggression and violence : Source of influence, prevention, and control,*** Plenum, New York.
Ervin, S.M (1964), „Imitation and structural change in children's language", în E.H. Lenneberg (ed.), ***New directions in the study of language,*** MIT Press, Cambridge, MA.
Erwin, P (1993), ***Friendship and peer relations in children,*** Wiley, Chichester.
Espelage, D.L., Hoit, M.K., Henkel, R.R (2003), „Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence", ***Child Development,*** 74, pp. 205-220.
Esposito N (1999), „Marginalised women's comparisons of their hospital and free-standing birth centre experience: A contract of inner city birthing centres", ***Health Care for Women International,*** 20 (2), pp. 11-126.
Espy, K.A., Molfese, V.J., DiLalla, L.F (2001), „Effects of environmental measures on intelligence in young children: Growth curve modeling of longitudinal data", ***Merrill-Palmer Quarterly***, 47, pp. 42-73.
Ethics Committee of the American Society for Reproductive Medicine (2001), „Preconception gender selection for nonmedical reasons", ***Fertil Steril,*** 75, pp. 861-864.
Evans, D., Miguel, E. (2004), ***Orphans and schooling in Africa: A longitudinal analysis,*** Center for International and Development Economics Research, octombrie, http : //repositories. cdlib.org/ iber/ cider/C05-143/.
Evans, E.M., Schweingruber, H., Stevenson, H.W. (2002), „Gender differences in interest and knowledge acquisition: The United States, Taiwan, and Japan", ***Sex Roles,*** 47, pp. 153-167.
Evans, M.A. (2001), „Shyness in the classroom and at home", în W.R. Crozier şi L.E. Alden (eds.), ***International Handbook of Social Anxiety*** (pp. 159-183), Wiley, New York.

Fagot, B.I. (1977), „Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children”, ***Child Development,*** 48, pp. 902-907.

Fagot, B.I. (1985), „Beyond the reinforcement principie : Another step toward understanding sex role development”, ***Developmental Psychology,*** 21, pp. 1097-1104.

Fagot, B.I. (1997), „Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children”, ***Developmental Psychology,*** 33, pp. 489-499.

Fagot, B.I., Hagan, R. (1991), „Observations of parent reactions to sex-stereotyped behaviors : Age and sex effects”, ***Child Development,*** 62, pp. 617-628.

Fagot, B.I., Leinbach, M.D. (1987), „Socialization of sex roles within the family”, în D.B. Carter (ed.), ***Current conceptions of sex roles and sex typing: Theory and research,*** Praeger, New York.

Fagot, B.I., Leinbach, M.D. (1993), „Gender-role development in young children : From discrimination to labeling”, ***Developmental Review,*** 13, pp. 205-224.

Fagot, B.I., Leinbach, M.D., Hagan, R (1986), „Gender labeling and the adoption of sex-typed behaviors”, ***Developmental Psychology,*** 22, pp. 440-443.

Fagot, B.I., Rodgers, C.S., Leinbach, M.D (2000), „Theories of gender socialization”, în T. Eckes şi H.M. Trautner (eds.), ***The developmental social psychology of gender,*** Erlbaum, Mahwah, NJ.

Fairweather, H., Butterworth, G. (1977), „The WPPSI at four years: A sex difference in verbal-performance discrepancies”, ***British Journal of Educaţional Psychology,*** 7, pp. 85-90.

Fang, P., Xiong, D., Guo, C. (2003), „The effect of parenting styles on children’s academic achievement”, ***Psychological Science*** (China), 26, pp. 78-81.

Fantuzzo, J.W., McDermott, P.A., Manz, P.H., Hampton, V.R., Burdick, N.A. (1996), „The pictorial scale of perceived competence and social acceptance: Does it work with low-income urban children?”, ***Child Development,*** 67, pp. 1071-1084.

Fantuzzo, J., McWayne, C. (2002), „The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children”, ***Journal of Educaţional Psychology,*** 94 (1), pp. 79-87.

Fantz, R.L. (1961), The origin of form perception”, ***Scientiflc American,*** 204, pp. 66-72.

Fantz, R.L. (1963), „Pattern vision in newborn infants”, ***Science,*** 140, pp. 296-297.

Faraone, S.V., Biederman, J. (2000), „Nature, nurture, and attention deficit hyperactivity disorder”, ***Developmental Review,*** 20, pp. 568-581.

Farkas, G., Beron, K. (2004), „The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge : Differences by class and race”, ***Social Science Research,*** 33, pp. 464-497.

Farrar, M.J. (1990), „Discourse and the acquisition of grammatical morphemes”, ***Journal of Child Language,*** 77, pp. 607-624.

Farrar, M.J. (1992), „Negative evidence and grammatical morpheme acquisition”, ***Developmental Psychology,*** 28, pp. 90-98.

Farrington, D.P. (1994), „Childhood, adolescent, and adult features of violent males”, în L.R. Hues- mann (ed.), ***Aggressive behavior: Current perspectives,*** Plenum, New York.

Farver, J.M. (1993), „Cultural differences in scaffolding pretend play : A comparison of American and Mexican mother-child and sibling-child pairs”, în K. MacDonald (ed.), ***Parent-child play : Descrip- tions and implications,*** State University of New York Press, Albany.

Farver, J.M. (1999), „Activity setting analysis: A model for examining the role of culture in development”, în A. Goncii (ed.), ***Children’s engagement in the world; Sociocultural perspectives,*** Cambridge University Press, Cambridge.

Farver, J.M., Branstetter, W.H (1994), „Preschoolers’ prosocial responses to their peers’ distress”, ***Developmental Psychology,*** 30, pp. 334-341.

Farver, J.M., Howes, C. (1993), „Cultural differences in American and Mexican mother-child pretend play”, ***Merrill-Palmer Quarterly,*** 39, pp. 344-358.

Farver, J.M., Wimbarti, S (1995), „Indonesian children’s play with their mothers and older siblings”, ***Child Development,*** 66, pp. 1493-1503.

Feinman, S., Roberts, D., Hsieh, K., Sawyer, D., Swanson, D. (1992), „A criticai review of social referencing in infancy", în S. Feinman (ed.), *Social referencing and the social construction ofreality in infancy,* **Plenum, New York.**

Feiring, C. (1996), „Concepts of românce in 15-year-old adolescents", *Journal of Research on Adolescence,* **6, pp. 181-200.**

Feldman, D.H. (1986), *Nature's gambit; Child prodigies and the development of human potential,* **Basic Books, New York.**

Feldman, P.J., Dunkel-Schetter, C,, Sandman, C.A., Wadhwa, P.D. (2000), „Maternal social support predicts birth weight and fetal growth in human pregnancy", *Psychosomatic Medicine,* **62, pp. 715-725.**

Feldman, R. (2006), „From biological rhythms to social rhythms: Physiological precursors of mother-infant synchrony", *Developmental Psychology,* **42 (1), pp. 175-188.**

Feldman, S., Rosenthal, D.A., Mont-Reynauld, R., Leung, K. (1991), „Ain't misbehavin': Adolescent values and family environments as correlates of misconduct in Australia, Hong Kong, and the United States", *Journal of Research on Adolescence,* **1, pp. 109-134.**

Fennema, E., Carpenter, T.P., Jacobs, V.R., Franke, M.L., Levi, L.W. (1998), „A longitudinal study of gender differences in young children's mathematical thinking", *Educaţional Researcher,* **27, pp. 6-11.**

Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thai, D.J., Pethick, S.J, (1994), „Variability in early communicative development", *Monographs of the Society for Research in Child Development,* **59 (5, Serial No. 242).**

Ferber, R. (1995), „Introduction: Pediatric sleep disorders medicine", în R. Ferber şi M. Kryger (eds.), *Principles and practice of sleep medicine in the child* **(p. 15), WB Saunders, Philadelphia.**

Femald, A., O'Neill, D.K. (1993), „Peekaboo across cultures: How mothers and infants play with voices, faces, and expectations", în K. Mac-Donald (ed.), *Parent-child play,* **State University of New York Press, Albany.**

Ferrier, S., Dunham, P., Dunham, F. (2000), „The confused robot: Two-year-olds' responses to breakdowns in conversation", *Social Development,* **9, pp. 337-347.**

Feshbach, N.D., Feshbach, S. (1982), „Empathy training and the regulation of aggression: Poten- tialities and limitations", *Academic Psychology Bulletin,* **4, pp. 399-413.**

Feshbach, S., Singer, R.D. (1971), *Television and aggression : An experimental field study,* **Jossey-Bass, San Francisco.**

Field, T.M. (1987), „Affective and interactive disturbances in infants", în J.D. Osofsky (ed.), *Handbook of infant development,* **ediţia a Il-a, Wiley, New York.**

Field, T.M. (2001), *Touch,* **MIT Press, Cambridge, MA.**

Field, T.M., Healy, B., Goldstein, S., Guthertz, M. (1990), „Behavior-state matching and synchrony in mother-iniânt interactions ofnonde-pressed versus depressed dyads", *Developmental Psychology,* **26, pp, 7-14.**

Field, T.M., Walden, T. A. (1982), „Production and perception of facial expressions in infancy and early childhood", în H.W. Reese şi L.P. Lipsitt (eds.), *Advances in child development and behavior,* **voi.**
16,Academic Press, New York.

Fields, J. (2003), *America's families and living arrangements :* **2003, Current Population Reports, P20553, US Census Bureau, Washington, DC.**

Fields, J., Casper, L.M. (2001), *America's families and living arrangements : March 2000,* **US Census Bureau, Washington, DC.**

Fields, S.A., McNamara, J.R. (2003), „The prevention of child and adolescent violence. A review", *Aggression and Violent Behavior,* **8, pp. 61-91.**

Finn, J.D., Gerber, S.B., Achilles, C.M., Boyd-Zaharias, J. (2001), „The enduring effects of small classes", *Teachers College Record,* **103, pp. 145-183.**

Fischer, K.W., Bidell, T.R. (1998), „Dynamic development of psychological structures in action and thought", în W. Damon şi R.M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology,* **voi. 1:** *Theoretical models of human development,* **ediţia a V-a, Wiley, New York.**

Fisher, L., Ames, E., Chisholm, K., Savoie, L. (1997), „Problems reported by parents

Fivush, R. (1998), „Gendered narratives: Elaboration, structure, and emotion in parent-child reminiscing across the preschool years”, în C.P. Thompson şi D.J. Herrmann (eds.), *Autobio- graphical memory : Theoretical and applied perspectives,* Erlbaum, Mahwah, NJ.

Fivush, R. (1991a), „Gender and emotion in mother-child conversations about the past”, *Journal of Narrative and Life History,* 1, pp. 325-341.

Fivush, R. (1991b), „The social construction of personal narratives”, *Merrill-Palmer Quarterly,* 37, pp. 59-81.

Fivush, R. (1998), „Gendered narratives: Elaboration, structure, and emotion in parent-child reminiscing across the preschool years”, în C.P. Thompson şi D.J. Herrmann (eds.), *Autobiographical memory : Theoretical and applied perspectives,* Erlbaum, Mahwah, NJ.

Fivush, R., Buckner, J.P. (2000), „Gender, sadness, and depression: The development of emoţional focus through gendered discourse”, în A.H. Fischer (ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives,* Cambridge University Press, New York.

Fivush, R., Sales, J.M., Goldberg, A., Bahrick, L., Parker, J. (2004), „Weathering the storm: Children’s long-term recall of Hurricane Andrew”, *Memory,* 72, pp. 104-118.

Hack, J.C., de Waal, F.B.M (2000), „«Any animal whatever» : Darwinian building blocks of morality in monkeys and apes”, în L.D. Katz (ed.), *Evolutionary origins of morality : Cross disciplinary perspectives,* Imprint Academic, Thorveton.

Flannagan, D., Perese, S. (1998), „Emoţional references in mother-daughter and mother-son dyads’ conversations about school”, *Sex Roles,* 39, pp. 353-367.

Flannery, D.J. Vazsonyi, A.T., Liau, A.K., Guo, S., Powell, K.E., Atha, H., Vesterdal, W., Embry, D. (2003), „Iniţial behavior outcomes for the PeaceBuilders universal school-based violence prevention program”, *Developmental Psychology,* 39, pp. 292-308.

Flavell, J.H. (1963), *The developmental psychology ofJean Piaget,* Van Nostrand, Princeton, NJ.

Flavell, J.H. (1970), „Developmental studies of mediated memory”, în H.W. Reese şi L.P. Lipsitt (eds.), *Advances in child development and behavior,* voi. 5, Academic Press, New York.

Flavell, J.H. (1971), „First discussant’s comments. What is memory development the development of?”, *Human Development,* 14, pp. 272-278.

Flavell, J.H. (1985), *Cognitive development,* ediţia a Il-a, Prentice Hali, Englewood Cliffs, NJ.

Flavell, J.H. (1986), „Development of children’s knowledge about the appearance-reality distinction”, *American Psychologist,* 41, pp. 418-425.

Flavell, J.H., Beach, D.H., Chinsky, J.M. (1966), „Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age”, *Child Development,* 37, pp. 283-299.

Flavell, J.H., Flavell, E.R., Green, F.L. (1983), „Development of the appearance-reality distinction”, *Cognitive Psychology,* 15, pp. 95-120.

Flavell, J.H., Friedrichs, A., Hoyt, J. (1970), „Developmental changes in memorization processes”, *Cognitive Psychology,* 1, pp. 324-340.

Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R. (1989), „Young children’s ability to differentiate appear- ance-reality and level 2 perspective taking in the tactile modality”, *Child Development,* 60, pp. 201-213.

Flavell, J.H., Lindberg, N.A., Green, F.L., FlavelL.E.R. (1992), „The development of children’s understanding of the appearance-reality distinction between how people look and what they are really like”, *Merrill-Palmer Quarterly,* 38, pp. 513-524.

Flavell, J.H., Miller, P.H., Miller, S.A (2002), *Cognitive development,* ediţia a IV-a, Prentice Hali, Upper Saddle River, NJ.

Flavell, J.H., Shipstead, S.G., Croft, K. (1980), „What young children think you see when their eyes are closed”, *Cognition,* 8, pp. 369-387.

Fletcher, A.C., Darling, N.E., Steinberg, L., Dornbusch, S. (1995), „The company they keep: Relation of adolescents’ adjustment and behavior to their friends’ perceptions of authoritative parenting in the social network”, *Developmental Psychology,* 31, pp. 300-310.

Fletcher, A.C., Elder, G.H., Mekos, D. (2000), „Parental influences on adolescent

Fogel, A., Stevenson, M.B., Messigner, D. (1992), „A comparison of the parent-child relationship in Japan and the United States", în J.L. Roopnarine şi D.B. Carter (eds.), *Annual advances in applied developmental psychology*, **voi. 5 :** *Parent-child socialization in diverse cultures,* **Ablex, Norwood, NJ.**

Foiling-Albers, M., Hartinger, A. (1998), „Interest of boys and girls in elementary school", în L. Hoffman, A. Krap, K.A. Renninger şi J. Baumert (eds.), *Interest and learning,* **Institute for** *Science Education,* **Kiel.**

Ford, C, Beach, F (1951), *Patterns of sexual behavior,* **Harper Row, New York.**

Forehand, R., Kotchick, B.A. (2002), „Behavioral parent training: Current challenges and potential solutions", *Journal of Child and Family Studies,* **11, pp. 377-384.**

Forman, D.R., Aksan, N., Kochanska, G. (2004), „Toddlers' responsive imitation predicts preschool conscience", *Psychological Science,* **15, pp. 699-704.**

Forman, E.A., Cazden, C.B. (1985), „Exploring Vygotskian perspectives in education : The cognitive value of peer interaction", în J.V. Wertsch (ed.), *Culture, communication, and cognition : Vygotskian perspectives,* **Cambridge University Press, Cambridge.**

Forman, E.A., McPhail, J. (1993), „Vygotskian perspective in children's collaborative problem solving activity", în E.A. Forman, N. Minick şi C.A. Stone (eds.), *Contexts for learning : Socio-cultural dynamics in children's development,* **Oxford University Press, Oxford.**

Foster, G. (2004), „Safety nets for children affected by HIV/AIDS in Southern Africa", în R. Pharoah (ed.), *Monographs for the African Humanity Security Iniţiative,* **nr. 109, decembrie.**

Fox, N.A. (ed.) (1994), „The development of emotion regulation: Biological and behavioral consid erations", *Monographs of the Society for Research in Child Development,* **59 (23, Serial No. 240).**

Fraiberg, S.H., Adelson, E., Shapiro, V. (1987), „Ghosts in the Nursery : A Psychoanalytic approach to the problems of impaired Infant-mother relationships", în L. Fraiberg (ed.), *Selected Writings ofSelma Fraiberg* **(pp. 100-136), Ohio State University Press, Columbus, OH ; o versiune mai veche a acestui capitol a apărut în** *Journal of the American Academy of Child Psychiatry,* **14 (3), vara 1975, pp. 387-422.**

Francis, P.L., Seif, P.A., Horowitz, F.D. (1987), „The behavioral assessment of the neonate : An overview", în J.D. Osofsky (ed.), *Handbook of infant development,* **ediţia a II-a, Wiley, New York.**

Franco, P., Seret, N., Van Hees, J.N., Scaillet, S., Groswasser, J., Kahn, A. (2005), „Influence of swaddling on sleep and arousal characteristics of healthy infants", *Pediatrics,* **115 (5), pp. 1307-1311.**

Frank, M., Zigler, E.F. (1989), *The parental leave crisis : Toward a naţional policy,* **Yale University Press, New Haven, CT.**

Frankel, F., Feinberg, D. (2002), „Social problems associated with ADHD vs. ODD in children referred for friendship problems", *Child Psychiatry and Human Development,* **33, pp. 125-146.**

Frauenglass, M.H., Diaz, R.M. (1985), „Self-regulatory functions of children's speech: A criticai analysis of recent challenges to Vygotsky's theory", *Developmental Psychology,* **21, pp. 357-364.**

Fredriks, A.M., van Buuren, S., Burgmeijer, R.J., Meulmeester, J.F., Beuker. R.J., Brugman, E., Roede, M.J., Verloove-Vanhorick, S.P., Wit, J.M. (2000), „Continuing positive secular growth change in the Netherlands 1955-1997", *Pediatric Research,* **47 (3), pp. 316-323.**

Freeburg, T.J., Lippman, M.Z. (1986), „Factors influencing discrimination of infant cries", *Journal of Child Language,* **13, pp. 3-13.**

Freedland, R.L., Bertenthai, B.I. (1994), „Developmental stages in interlimb coordination : Transition to hands-and-knees crawling", *Psychological Science,* **5, pp. 26-32.**

Freud, S. (1933/1964), *New introductory lectures,* **Penguin, Harmondsworth.**

Freud, S. (1940/1964), „An outline of psychoanalysis", în J. Strachey (coord. trand.), *The standard edition of the complete psychological works ofSig-mund Freud,* **voi. 23, Hogarth, Londra.**

Fried, P.A., O'Connell, C.M., Watkinson, M.A. (1992), „Sixty- and 72-month follow-up of children prenatally exposed to marijuana, cigarettes, and alcohol: Cognitive and language assessment", *Developmental and Behavioral Pediatrics,* **13, pp. 383-391.**

Friedman, J.M. (1981), „Genetic disease in the offspring of older fathers", *Obstetrics and Gynecology,*
57, pp. 745-749.

Friend, M., Pope, K.L. (2005), „Creating schools in which all students can succeed", *Kappa Delta Pi Record,* **41, pp. 56-61.**

Frisch, H.L. (1977), „Sex stereotypes in adult-infant play", *Child Development,* **48, pp. 1671-1675.**

Frith, U. (1989), *Autism ; Explaining the enigma,* **Basil Blackwell, Oxford.**

Frodi, A.M., Lamb, M.E., Leavitt, L.A., Donovan, W.L. (1978), „Fathers' and mothers' responses to infant smiles and cries", *Infant Behavior and Development,* **1, pp. 187-198.**

Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersoe, J. (2005), „Semantic and phonological skills inpredicting reading development: From 3-16 years of age", *Dyslexia : An International Journal of Research Practice,* **11, pp. 19-92.**

Frye, D. (1999), „Development of intention : The relation of executive function to theory of mind", în P.D. Zelazo, J.W. Astington şi D.R. Olson (eds.), *Developing theories of intention,* **Erlbaum, Mahwah, NJ.**

Fuchs, D., Fuchs, L.S. (2005), „Peer-assisted learning strategies : Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children", *Journal of Special Education,* **39, pp. 34-44.**

Fuligni, A.J., Eccles, J.S., Barber, B.L., Clements, P. (2001), „Early adolescent peer orientation and adjustment during high school", *Developmental Psychology,* **27, pp. 28-36.**

Funk, J.B., Germann, J.N., Buchman, D.D. (1997), „Children and electronic games in the United States", *Trends in Communication,* **2, pp. 111-126.**

Furman, W., Rahe, D., Hartup, W. (1979), „Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-age and same-age socialization", *Child Development,* **50, pp. 915-922.**

Furman, W., Lanthier, R. (2002), „Parenting siblings", în M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting,* **ediţia a Il-a, voi. 1, Erlbaum, Mahwah, NJ.**

Furnam, A., Abramsky, S., Gunter, B. (1997), „A cross-cultural content analysis of children's tele- vision advertisements", *Sex Roles,* **37, pp. 91-99.**

Furrow, D., Nelson, K., Benedict, H. (1979), Mothers' speech to children and syntactic development: Some simple relationships", *Journal of Child Language,* **6, pp. ă21-4A2.**

Furstenberg, F.F. (1993), „How families manage risk and opportunity in dangerous neighborhoods", în W.J. Wilson (ed.), *Sociology and the public agenda,* **Sage, Newbury Park, CA.**

Furstenberg, F.F., Hughes, M.E. (1995), „Social capital and successful development among at-risk youth", *Journal of Marriage Family,* **57, pp. 580-592.**

Gailey, C.W. (1996), „Mediated messages : Gender, class, and cosmos in home video games", în P.M. Greenfield şi R.R. Cocking (eds.), *Interacting with video,* **Ablex, Norwood, NJ.**

Galen, B.R., Underwood, M.K. (1997), „A developmental investigation of social aggression among children", *Developmental Psychology,* **33, pp. 589-600.**

Gallagher, A.M., De Lisi, R. (1994), „Gender differences in Scholastic Aptitude Test-mathematics problem solving among high-ability students", *Journal of Educaţional Psychology,* **86, pp. 204-211.**

Gallagher, K.C. (2002), „Does child temperament moderate the influence of parenting on adjustment?", *Developmental Review,* **22, pp. 623-643.**

Gallagher, A.M., De Lisi, R., Hoist, P.C., McGillicuddy-De Lisi, A.V., Morely, M., Cahalan, C. (2000), „Gender differences in advanced mathematical problem solving", *Journal of Experimental Child Psychology,* **75, pp. 165-190.**

Gallahue, D.L., Ozmun, J.C. (1995), *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults,* **ediţia a III-a, Brown Benchmark, Madison, WI.**

Gallup Poli (1997), *US teens and technology,* **www.nsf.gov/od71pa/nstw/teenov.htm, accesat la 9 februarie 2003.**

Garcia Coli, C., Pachter, L.M. (2002), „Ethnic and minority parenting", în M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting,* **voi 4:** *Social conditions and applied parenting* **(pp. 1-20), ediţia a Il-a, Erlbaum, Mahwah, NJ.**

Garden, R.A. (1987), „The second IEA mathematics study", *Comparative Education Review,* **31, pp. 47-68.**

Gardner, H. (1983), *Frames ofmind: The theory of multiple intelligences.* **Basic Books, New York.**

Gardner, H. (1993a), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences,* **ediţia a X-a aniversară, Basic Books, New York,**

Gardner, H. (1993b), *Multiple intelligences,* **Basic Books, New York.**

Gardner, H. (1999), *Intelligence reframed: Multiple intelligence in the 21st century,* **Basic Books, New York.**

Gardner, P.L. (1998), „The development of males' and females' interest in science and technology", în L. Hoffman, A. Krap, K.A. Renninger şi J. Baumert (eds.), *Interest and learning,* **Institute for** *Science Education,* **Kiel.**

Gamer, P.W., Jones, D.C., Miner, J.L. (1994), „Social competence among low-income preschoolers : Emotion socialization practices and social cognitive correlates", *Child Development,* **65, pp. 622-637.**

Gamer, R., Reis, R (1981), „Monitoring and resolving comprehension obstacles : An investigation of spontaneous text lookbacks among upper-grade good and poor comprehenders", *Reading Research Quarterly,* **16, pp. 569-582.**

Garrod, A., Beai, C., Shin, P. (1990), „The development of moral orientation in elementary school children", *Sex Roles,* **22, pp. 13-26.**

Garton, A. (1992), *Social interaction and the development of language and cognition,* **Erlbaum, Hillsdale, NJ.**

Garvey, C. (1986), „Peer relations and the growth of communication", în E.C. Mueller şi C.R. Cooper (eds.), *Process and outcome in peer relationships,* **Academic Press, New York.**

Garvey, C. (1990), *Play,* **Harvard University Press, Cambridge, MA.**

Gaskins, S. (1999), „Children's daily lives in a Mayan village : A case study of culturally constructed roles and activities", în A. Goncii (ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives,* **Cambridge University Press. New York.**

Gaub, M., Carlson, C.L. (1997), „Gender differences in ADHD : A meta-analysis and criticai review", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* **36, pp. 1036-1045.**

Gauvain, M. (1998), „Cognitive development in social and cultural context", *Current Directions in Psychological Science,* **7, pp. 188-192.**

Ge, X., Conger, R.D., Cadoret, R.J., Neiderhiser, J.M., Yates, W., Troughton, E., Stewart, M.A.
(1996), „The developmental interface between nature and nurture: A mutual influence model of child antisocial behavior and parents' behaviors", *Developmental Psychology,* **32, pp. 574-589.**

Ge, X., Conger, R.D., Elder, G.H. Jr. (2001a), „Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms", *Developmental Psychology,*
37,pp. 404-417.

Geary, D.C. (1995b), „Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction", *American Psychologist,* **50, pp. 24-37.**

Geary, D.C. (1998), *Male, female: The evolution of human sex differences,* **American Psychological Association, Washington, DC.**

Geary, D.C. (2002), „Principles of evolutionary educaţional psychology", *Learning and Individual Differences,* **12, pp. 317-345.**

Geary, D.C., Bjorklund, D.F. (2000), „Evolutionary developmental psychology", *Child Development,* **71, pp. 57-65.**

Geary, D.C., Saults, S.J., Liu, K, Hoard, M.K. (2000), „Sex differences in spaţial cognition, computaţional fluency, and arithmetical reasoning", *Journal of Experimental Child Psychology,* **77, pp. 337-353.**

Geen, R.G. (1983), „Aggression and television violence", în R.G. Geen şi E.I.

Genesee, F. (ed.) (1994), *Educating second language children,* **Cambridge University Press, New York.**

Genesee, R., Nicoladis, E., Paradis, J. (1995), „Language differentiation in early bilingual development", *Journal of Child Language,* **22, pp. 611-631.**

Genome International Sequencing Consortium (2001), „Iniţial sequencing and analyses of the human genome", *Nature,* **409, pp. 860-921.**

Gentile, D.A. (1993), „Just what are sex and gender, anyway? A call for a new terminological standard", *Psychological Science,* **4, pp. 120-122.**

Gentner, D. (1982), „Why nouns are learned before verbs : Linguistic relativity versus natural parti- tioning", în S.A. Kuczaj (ed.), *Language development,* **voi. 2, Erlbaum, Hillsdale, NJ.**

Gentry, M., Gabie, R.K., Rizza, M.G. (2002), „Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences ? ", *Journal of Educaţional Psychology,* **94 (3), pp. 539-544.**

George, C., Kaplan, N., Main, M. (1985), „The Adult Attachment Interview", manuscris nepublicat, University of California, Department of Psychology, Berkeley.

Gershkoff-Stowe, L. (2001), „The course of children's naming errors in early word learning", *Journal of Cognition and Development, 2,* **pp. 131-155.**

Gest, S.D., Domitrovich, C.E., Welsh, J.A. (2005), „Peer academic reputation in elementary school: Associations with changes in self-concept and academic skills", *Journal of Educaţional Psychology,* **97, pp. 337-346.**

Ghaderi, A. (2005), „Psychometric properties of the self-concept questionnaire", *European Journal of Psychological Assessment,* **21, pp. 139-146.**

Ghatala, E.S., Levin, J.R., Pressley, M., Goodwin, D. (1986), „A componential analysis of the effects of derived and supplied strategy utility information on children's strategy selections", *Journal of Experimental Child Psychology,* **41, pp. 76-92.**

Ghim, H.R. (1990), „Evidence for perception organization in infants : Perception of subjective contours by young infants", *Infant Behavior and Development,* **13, pp. 221-248.**

Gianino, A., Tronick, E.Z. (1988), „The mutual regulation model: The infant's seif and interactive regulation coping and defense", în T. Field, P. McCabe şi N. Schneiderman (eds.), *Stress and coping,* **Erlbaum, Hillsdale, NJ.**

Gibbons, J.L. (2000), „Gender development in cross-cultural perspective", în T. Eckes şi H.M. Trautner (eds.), *The developmental social psychology of gender,* **Erlbaum, Mahwah, NJ.**

Gibbs, J.C. (2003), *Moral development and reality : Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman,* **Sage, Thousand Oaks, CA.**

Gibson, E.J. (1969), *Principles of perceptual learning and development,* **Appleton-Century-Crofts, New York.**

Gibson, E.J. (1988), „Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge", *Annual Review of Psychology,* **39, p. 141.**

Gibson, E.J. (1993), „Ontogenesis of the perceived seif', în U. Neisser (ed.), *The perceived seif: Ecological and interpersonal sources of seif-knowledge,* **Cambridge University Press, Cambridge, MA.**

Gibson, E.J., Pick, A. (2000), *Perceptual learning and development : An ecological view,* **Oxford University Press, New York.**

Gibson, E.J., Walk, R.D. (1960), „The «visual cliff», *Scientiflc American,* **202, pp. 64-71.**

Gibson, E.J., Walker, A. (1984), „Development of knowledge of visual-tactual affordances of sub- stance", *Child Development,* **55, pp. 453-460.**

Gibson, J.J. (1966), *The senses considered as perceptual systems,* **Houghton Mifflin, Boston.**

Gilbert, W.M., Nesbitt, T.S., Danielsen, B. (1999), „Childbearing beyond age 40: Pregnancy outcomes in 24,032 cases", *Obstetrics and Gynecology,* **93, pp. 9-14.**

Gilligan, C. (1982), *In a different voice: Psychological theory and women's development,* **Harvard University Press, Cambridge, MA.**

Gilligan, C., Attanucci, J. (1988), „Two moral orientations: Gender differences and similarities", *Merrill-Palmer Quarterly,* **34, pp. 223-237.**

Gilligan, C., Wiggins, G. (1988), „The origins of morality in early childhood

Ginsburg, H., Opper, S. (1988), *Piaget’s theory of intellectual development,* ediţia a III-a, Prentice Hali, Englewood Cliffs, NJ.

Giusti, R.M., Iwamoto, K., Hatch, E.E. (1995), „Diethylstilbestrol revisited : A review of the long-term health effects”, *Annals of Internai Medicine,* 122, pp. 778-788.

Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L., Ritter, P.I. (1997), „Parenting style, adolescents’ attributions, and educaţional outcomes in nine heterogeneous high schools”, *Child Development,* 68, pp. 507-529.

Glassman, M. (1994), „AII things being equal: The two roads of Piaget and Vygotsky”, *Developmental Review,* 14, pp. 186-214.

Glassy, D., Romano, J. (2003), „Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care. Selecting appropriate toys for young children : The pediatrician’s role”, *Pediatrics,* 111, pp. 911-913.

Gleason, J.B., Ely, R. (2002), „Gender differences in language development”, în A. McGillicuddy-De Lisi şi R. De Lisi (eds.), *Advances in applied developmental psychology :* voi. 21. *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition,* Ablex, Westport, CT.

Gleason, J.B., Weintraub, S. (1978), „Input and the acquisition of communicative competence”, în K.E. Nelson (ed.), *Children’s language,* voi. 1, Gardner, New York.

Gleitman, L.R., Gillette, J. (1999), „The role of syntax in verb learning”, în W.C. Ritchie şi T.K, Bhatia (eds.), *Handbook of child language acquisition,* Academic Press, San Diego, CA.

Goddard, M., Durkin, K., Rutter, D.R. (1985), „The semantic focus of maternal speech : A comment on Ninio and Bruner (1978)”, *Journal of Child Language,* 12, pp. 209-213.

Gold, D., Berger, C. (1978), „Problem-solving performance of young boys and girls as a function of task appropriateness and sex identity”, *Sex Roles,* 4, pp. 183-193.

Goldenberg, R.L. (1995), „Small for gestational age infants”, în B.P. Sachs, R. Beard, E. Papiemik şi C. Russell (eds.), *Reproductive health care for women and babies,* Oxford University Press, New York.

Goldfield, B.A. (2000), „Nouns before verbs in comprehension vs. production: The view from prag- matics”, *Journal of Child Language,* 27, pp. 501-520.

Goldfield, B.A., Reznick, J.S. (1990), „Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt”, *Journal of Child Language,* 17, pp. 171-183.

Goldfield, B.A., Snow, C.E. (2001), „Individual differences: Implications for the study of language acquisition”, în J.B. Gleason (ed.), *The development of language,* ediţia a V-a, Allyn and Bacon, Boston.

Goldman, A.S. (1980), „Criticai periods of prenatal toxic insults”, în R.H. Schwartz şi S.J. Yaffe (eds.), *Drug and chemical risks to the fetus and newborn,* Alan R. Liss, New York.

Goldsmith, H.H., Buss, A.H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A., McCall, R.B. (1987), „Roundtable : What is temperament. Four approaches”, *Child Development,*
58, pp. 505-529.

Goldsmith, H.H., Rothbart, M.K. (1991), „Contemporary instruments for assessing early temperament by questionnaire and in the laboratory”, în J. Strelau şi A. Angleitner (eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement,* Plenum, New York.

Goldstein, A.P., Glick, B. (1994), „Aggression replacement training: Curriculum and evaluation”, *Simulation and Gaming,* 25, pp. 9-26.

Goldstein J., Solnit, A.I., Goldstein, S., Freud, A. (1996), *The Best Interests of the child: The least detrimental alternative,* The Free Press, New York.

Goldwater, O.D., Nutt, R.L. (1999), „Teachers’ and students’ work-culture variables associated with positive school outcome”, *Adolescence,* 34, pp. 653-664.

Golombok, S. (2000), *Parenting : What really matters ?,* Routledge, Londra.

Golombok, S., Cook, R., Bish, A., Murray, C (1995), „Families created by the new reproductive technologies : Quality of parenting and social and emoţional development of the children”, *Child Development,* 66, pp. 285-298.

Golombok, S., MacCallum, F. (2003), „Outcomes for parents and children following non-traditional conception: What do clinicians need to know ?”, *Journal of Child*

Good, C., Aronson, J., Inzlicht, M. (2003), „Improving adolescents' standardized test performance : An intervention to reduce the effects of stereotype threat", *Journal of Applied Developmental Psychology,* **24, pp. 645-662.**

Goodman, R., Stevenson, J. (1989), „A twin study of hyperactivity : II. The aetiological role of genes, family relationships, and perinatal adversity", *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* **30, pp. 691-709.**

Goodman, G.S., Hirschmann, J.E., Hepps, D., Rudy, L. (1991), „Children's memory for stressful events", *Merrill-Palmer Quarterly,* **37, pp, 109-158.**

Goodman, G.S., Pyle Taub, S., Jones, D.P.H., England, P., Port, L.K., Rudy, L., Prado, L. (1992), „Testifying in criminal court", *Monographs of the Society for Research in Child Development,* **57 (5, Serial No. 229).**

Goodnow, J.J. (1990), „The socialization of cognition : What's involved?", în J.W. Stigler, R.A. Shweder şi G. Herdt (eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development,* **Cambridge University Press, New York.**

Goodnow, J.J. (1996), „Acceptable ignorance, negotiable disagreement: Alternative views of learning", în D.R. Olson şi N. Torrance (eds.), *The handbook of education and human development; New models of learning, teaching, and schooling,* **Blackwell, Cambridge, MA.**

Goodwyn, S.L., Acredolo, L.P., Brown, C. A. (2000), „Impact of symbolic gesturing on early language development", *Journal of Nonverbal Behavior,* **24, pp. 81-103.**

Goodz, N.S. (1989), „Parental language mixing in bilingual families", *Journal of Infant Mental Health,* **10, pp. 25-34.**

Gopnik, A., Meltzoff, A.N. (1987), „Early semantic developments and their relationship to object permanence, means-ends understanding and categorization", în K. Nelson şi A. VanKleek (eds.), *Children's language,* **voi. 6, Erlbaum, Hillsdale, NJ.**

Gopnik, A., Meltzoff, A. (1997), *Words, thoughts, and theories,* **MIT Press, Cambridge, MA.**

Gorman, K.S., Pollitt, E. (1992), „Relationship between weight and body proportionality at birth, growth during the first year of life, and cognitive development at 36, 48, and 60 months", *Infant Behavior and Development,* **15, pp. 279-296.**

Goswami, U. (1992), *Analogical reasoning in children,* **Erlbaum, Hove.**

Goswami, U. (1996), „Analogical reasoning and cognitive development", în H.W. Reese (ed.), *Advances in child development and behavior,* **voi. 26, Academic Press, New York.**

Goswami, U. (2004), „Neuroscience and education", *British Journal of Educaţional Psychology,* **74, pp. 1-14.**

Gotlieb, S.J., Baisini, F.J., Bray, N.W. (1988), „Visual recognition memory in IVGR and normal birthweight infants", *Infant Behavior and Development,* **11 ,pp. 223-228.**

Gottlieb, G., Blair, C. (2004), „How early experience matters in intellectual development in the case of poverty", Prevention Science, 5, pp. 245-252.

Gottesman, I.I. (1974), „Developmental genetics and ontogenetic psychology: Overdue detente and propositions from a matchmaker", în A. Pick (ed.), *Minnesota symposia on child psychology,* **voi. 8, University of Minnesota Press, Minneapolis.**

Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., Bathurst, K., Guerin, D.W. (1994), *GiftedIQ : Early developmental aspects,* **Plenum Press, New York.**

Gottman, J.M. (1983), „How children become friends", *Monographs of the Society for Research in Child Development,* **48 (3, Serial No. 201).**

Gottman, J.S. (1990), „Children of gay and lesbian parents", în F.W. Bozett şi M.B. Sussman (eds.), *Homosexuality and family relations,* **Harrington Park Press, New York.**

Goudena, P.P (1987), „The social nature of private speech of preschoolers during problem solving", *International Journal of Behavioral Development,* **10, pp. 187-206.**

Goncii, A., Mistry, J., Moşier, C. (2000), „Cultural variations in the play of toddlers", *International Journal of Behavioral Development,* **24, pp. 321-329.**

Graber, J.A., Brooks-Gunn, J., Paikoff, R.L., Warren, M.P. (1994), „Prediction of eating problems : An 8-year study of adolescent girls", *Developmental Psychology,* **30, pp. 823-834.**

Graham, S., Juvonen, J. (1998b), „A social cognitive perspective on peer aggression and victimiza- tion", în R. Vasta (ed.), *Annals of child development*, **voi. 13, Kingsley, Londra.**

Grant, H., Dweck, C.S. (2003), „Clarifying achievement goals and their impact", *Journal of Personality and Social Psychology,* **85, pp. 541-553.**

Grantham-McGregor, S., Ani, C., Femald, L. (2001), „The role of nutrition in intellectual development", în R.J. Sternberg şi E.L. Grigorenko (eds.), *Environmental effects on cognitive abilities,* **Erlbaum, Mahwah, NJ.**

Green, B.L., Grace, M., Vary, J.G., Kramer, T., Gleser, G.C., Leonard, A. (1994), „Children of disaster in the second decade: A 17-year follow-up of Buffalo Creek survivors", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* **55, pp. 71-79.**

Green, J.A., Jones, L.E., Gustafson, G.E. (1987), „Perception of cries by parents and nonpar-ents: Relation to cry acoustics", *Developmental Psychology,* **23, pp. 370-382.**

Green, K.D., Forehand, R., Beck, S.J., Vosk, B. (1980), „An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement", *Child Development,* **51, pp. 1149-1156.**

Greenberg, M.T., Domitrovich, C., Bumbarger, B. (2001), „The prevention of mental disorders in school-age children: Current state of the field", *Prevention and Treatment,* **4, articolul 001a, http : / /houmals.apa.org/preven-tion/volume4/pre004001a.html.**

Greenberger, E., Chen, C. (1996), „Perceived family relationships and depressed mood in early and late adolescence : A comparison of European and Asian Americans", *Developmental Psychology,* **32, pp. 707-716.**

Greenberger, E., Goldberg, W.A. (1989), Work, parenting, and the socialization of children", *Developmental Psychology,* **25, pp. 22-35.**

Greene, J.P. (1998), *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education,* **Tomas Rivera Policy Institute, Claremont, CA.**

Greenfield, P.M. (1966), „Oncultureandconservation", în J.S. Bruner, R.R. Oliver şiP.M. Greenfield (eds.), *Studies in cognitive growth,* **Wiley, New York.**

Greenfield, P.M. (1984), „A theory of the teacher in the learning activities of everyday life", în B. Rogoff şi J. Lave (eds.), *Everyday cognition* **(pp. 117-138), Harvard University Press, Cambridge, MA.**

Greenfield, P.M. (1994), „Video games as cultural artifacts", *Journal of Applied Developmental Psychology,* **15, pp. 311.**

Greenfield, P.M. (2004), *Weaving generations together: Evolving creativity in the Zinacantec Maya,* **SAR Press, Santa Fe, NM.**

Greenfield, P.M., Lave, J. (1982), „Cognitive aspects of informai education", în D. Wagner şi H, Stevenson (eds.), *Cultural perspectives on child development* **(pp. 181-207), Freeman, San Francisco.**

Greenfield, P.M., Maynard, A.E., Childs, C.P. (2003), „Historical change, cultural learning, and cognitive presentation in Zinacantec Maya children", *Cognitive Development,* **18, pp. 455-491.**

Greenfield, P.M., Quiroz, B., Raeff, C. (2000), „Cross-cultural conflict and harmony in the social construction of the child", *New Directions for Child and Adolescent Development,* **87, pp. 93-108.**

Greenough, W.T., Black, J.E. (1999), „Experience, neural plasticity, and psychological development", în N. A. Fox, L. A. Leavitt şi J.G. Warhol (eds.), *The role of early experience in infant development,* **Johnson and Johnson Pediatric Institute, Pompton Plains, NJ.**

Greenough, W.T., Black, J.E., Wallace, C.S. (1987), „Experience and brain development", *Child Development,* **58, pp. 539-559.**

Gressens, P. (2000), „Mechanisms and disturbances of neuronal migration", *Pediatric Research,* **48 (6), pp. 725-730.**

Grigorenko, E.L. (2000), „Heritability and intelligence", în R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence,* **Cambridge University Press, New York.**

Grigorenko, E.L., Meier, E., Lipka, J., Mohatt, G., Yanez, E., Sternberg, R.J. (2004), „Academic and practicai intelligence : A case study of the Yup'ik in Alaska", *Learning and Individual Differences,* **14, pp. 183-207.**

Grossman, D., Neckerman, H., Koepsell, T., Liu, P.Y., Asher, K.N., Belands, K., Frey,

Grotevant, D., Perry, Y.V., McRoy, R.G. (2005), „Openness in adoption: Outcomes for adolescents within their adoptive kinship networks", în D.M. Brodzinsky şi J. Palacios (eds.), *Psychological Issues in Adoption,* **Greenwood Publishing Group, Westport, CT.**

Grusec, J.E., Goodnow, J.J. (1994), „Impact of parental discipline methods on the child's intemalization of values : A reconceptualization of current points of view", *Developmental Psychology,* **30, pp. 419.**

Grusec, J.E., Goodnow, J.J., Cohen, L. (1996), „Household work and the development of concern for others", *Developmental Psychology,* **32, pp. 999-1007.**

Grusec, J.E., Kuczynski, L., Rushton, J.P., Simutis, Z.M. (1979), „Learning resistance to temptation through observation", *Developmental Psychology,* **15, pp. 233-240.**

Grusec, J.E., Lytton, H. (1988), *Social development: History, theory, and research,* **Springer Verlag, New York.**

Guan, Y. (2003), „Spare-time life of Chinese children", *Journal of Family Economic Issues,* **24, pp. 365-371.**

Guerin, E., Marsh, H.W., Famose, J.P. (2004), „Generalizability of the PSDQ and its relationship to physical fitness : The European Freneh connection *", Journal of Sport Exercise Psychology,* **26, pp. 19-38.**

Guerra, N.G., Slaby, R.G. (1990), „Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention", *Developmental Psychology,* **26, pp. 269-277.**

Guilford, J.P. (1985), „The structure-of-intellect model", în B.B. Wolman (ed.), *Handbook of intelligence,* **Wiley, New York.**

Guillemin, J. (1993), „Cesarean birth: Social and political aspects", în B.K. Rothman (ed.), *Encyclo- pedia of childbearing,* **Oryx Press, Phoenix, AZ.**

Gullone, E., King, N.J. (1997), „Three-year follow-up of normal fear in children and adolescents aged 7 to 18 years", *British Journal of Developmental Psychology,* **15, pp. 97-111.**

Gunnar, M.R., Malone, S., Vance, G., Fisch, R.O. (1985), „Coping with aversive stimulation in the neonatal period : Quiet sleep and plasma Cortisol levels during recovery from circumcision", *Child Development,* **56, pp. 824-834.**

Gunnar, M.R., Proter, F.L., Wolf, C.M., Rigatuso, J., Larson, M.C. (1995), „Neonatal stress reac- tivity : Predictions of later emoţional temperament", *Child Development,* **66, p. 113.**

Gustafson, G.E., Harris, K.L. (1990), „Women's responses to young infants' cries", *Developmental Psychology,* **26, pp. 144-152.**

Gustafson, G.E., Wood, R.M., Green, J.A. (2000), „Can we hear the causes of infants' crying?", în R.G. Barr, B. Hopkins şi J.A. Green (eds.), *Crying as a sign, a symptom, and a signal: Clinical, emoţional, and developmental aspects of infant and toddler crying,* **Cambridge University Press, New York.**

Gutman, L.M., McLoyd, V.C. (2000), „Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty", *The Urban Review,* **32, pp. 1-24.**

Haapasalo, J., Tremblay, R.E. (1994), „Physically aggressive boys from age 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency", *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* **62, pp. 1044-1052.**

Hack, M., Weissman, B., Borawski-Clark, E (1996) „Catch-up growth during childhood among very low-birth-weight children", *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine,* **150 (11), 1122-1131.**

Hack, M., Klein, N.K., Taylor, H. G (1995), „Long-term developmental outcomes of low birth weight infants", *The future of children* **(voi. 5, nr. 1), Packard Foundation, Los Angeles.**

Hadjistavropoulos, H.D., Craig, K.D., Grunau, R.V.E., Johnston, C.C. (1994), „Judging pain in newboms : Facial and cry determinants", *Journal of Pediatric Psychology,* **19, pp. 485-491.**

Hagen, J.W., Hale, G.A. (1973), „The development of attention in children", în A.D. Pick (ed.), *Minnesota symposia on child psychology,* **voi. 7, University of Minnesota Press, Minneapolis.**

Hagerman, R.J. (1996), „Biomedical advances in developmental psychology : The case of Fragile X syndrome", *Developmental Psychology,* **32, pp. 416-424.**

Haight, W.L., Parke, R.D., Black, J.E. (1997), „Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddlers' pretend play", *Merrill-Palmer*

Haith, M.M. (1980), *Rules that babies look by,* **Erlbaum, Hillsdale, NJ.**
Haith, M.M. (1986), „Sensory and perceptual processes in early infancy", *Journal of Pediatrics,* **109, pp. 158-171.**
Haith, M.M. (1990), „Progress in the understanding of sensory and perceptual processes in early infancy", *Merrill-Palmer Quarterly,* **36, p. 126.**
Haith, M.M. (1991), „Gratuity, perception-action integration and future orientation in infant vision", în F. Kessel, A. Sameroff şi M. Bornstein (eds.), *The past as prologue in developmental psychology : Essays in honor of William Kessen,* **Erlbaum, Hillsdale, NJ.**
Haith, M.M. (1994), „Visual expectations as the first step toward the development of future-oriented processes", în M.M. Haith, J.B. Benson, R.J. Roberts Jr. şi B.F. Pennington (eds.), *The development of future-oriented processes,* **University of Chicago Press, Chicago.**
Haith, M.M. (1998), „Who put the cog in infant cognition?", *Infant Behavior and Development,* **21, pp. 161-179.**
Haitii, M.M., Benson, J.B. (1998), „Infant cognition", în W. Damon, D. Kuhn şi R.S. Siegler (eds.), *Handbook of child psychology,* **voi. 2 :** *Cognition, perception, and language,* **ediţia a V-a, Wiley, New York.**
Haith, M.M., Benson, J.B., Roberts, R.J. Jr., Pennington (eds.) (1994), *The development of future-oriented processes,* **University of Chicago Press, Chicago.**
Haith, M.M., Wentworth, N., Canfield, R.L. (1993), „The formation of expectations in early infancy", în C. Rovee-Collier şi L.P. Lipsitt (eds.), *Advances in infancy research,* **voi. 8, Ablex, Norwood, NJ.**
Hakuta, K. (1999), „The debate on bilingual education", *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics,* **20, pp. 36-37.**
Hale, M., Tager-Flusberg, H. (2003), „The influence of language on theory of mind: A training study", *Developmental Science,* **6, pp. 3-46.**
Hali, J.A. (1984), *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style,* **Johns Hopkins University Press, Baltimore.**
Hali, D.G., Lee, S.C., Belanger, J (2001), „Young children's use of syntactic cues to learn proper names and count nouns", *Developmental Psychology,* **37, pp. 298-307.**
Halpem, C.T., Udry, J.R., Campbell, B., Suchindraw, C. (1994), „Relationships between aggression and pubertal increases in testosterone : A panel analysis of adolescent males", *Social Biology,* **40, pp. 8-24.**
Halpern, D.F. (2000), *Sex differences in cognitive abilities,* **ediţia a IlI-a, Erlbaum, Mahwah, NJ.**
Halpern, L.F., MacLean, W.E. Jr., Baumeister, A.A. (1995), „Infant sleepwake characteristics : Rela- tion to neurological status and the prediction of developmental outcome", *Developmental Review,* **15, pp. 255-291.**
Hamilton, B.E., Martin, J.A., Sutton, P.D. (2004), „Births: Preliminary data for 2003", *National Vital Statistics Reports,* **55 (9), Centers for Disease Control and Prevention, http ://www.cdc.gov/ nchs/data/nvsr/nvsr53/nvsr53„09.pdf, accesat la 25 februarie 2004.**
Hamm, J.V. (2000), „Do birds of a feather flock together? The variable bases for African American, Asian American, and European American adolescents' selection of similar friends", *Developmental Psychology,* **36, pp. 209-219.**
Hansell, L. (2000), „Putting contact theory into practice: Using the PARTNERS program to develop intercultural Competence Electronic Magazine of Multicultural Education [online]", 2 (2), 35 de paragrafe, http : //www.eastem.edu/publications/emme/ 200fall/hansell.html, accesat la 20 iunie 2007.
Hanushek, E. (1997), „Assessing the effects of school resources on student performance : An update", *Educaţional Evaluation and Policy Analysis,* **19 (2), pp. 141-164.**
Hardre, P., Reeve, J. (2003), „A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out, of high school", *Journal of Educaţional Psychology,* **95, 2), pp. 347-356.**
Harel, J., Eshel, Y., Ganor, O., Scher, A. (2002), „Antecedents of mirror self-recognition of toddlers : Emoţional availability, birth order, and gender", *Infant*

Harlow, H.F., Harlow, M.K. (1969), „Effects of various mother-infant relationships on rhesus monkey behaviors", în B.M. Foss (ed.), *Determinants of infant behavior,* voi. 4, Methuen, Londra.

Harper, L.V., Kraft, R.H. (1986), „Lateralization of receptive language in preschoolers: Test-retest reliability in a dichotic listening task", *Developmental Psychology,* 22, pp. 553-556.

Harrell, J.S., Gansky, S.A., Bradley, C.B., McMurray, R.G. (1997), „Leisure time activities of elementary school children", *Nursing Research,* 46, pp. 246-253.

Harris, L.J. (1977), „Sex differences in the growth and use of language", în E. Donelson şi J.E. Gullahorn (eds.), *Women : A psychological perspective,* Wiley, New York.

Harris, L. (1997), *The Metropolitan Life survey of the American teacher 1997: Examining gender issues in public schools,* Louis Harris and Associates, New York.

Harris, M., Jones, D., Grant, J. (1983), „The nonverbal context of mothers' speech to infants", *First Language,* 4, pp. 21-30.

Harris, P.L. (1989), „Object permanence in infancy", în A. Slater şi G. Bremner (eds.), *Infant development,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Hart, D. (1988b), „A longitudinal study of adolescents' socialization and identification as predictors of adult moral judgment development", *Merrill-Palmer Quarterly,* 34, pp. 245-260.

Hart, C.H., DeWolf, D.M., Wozniak, P., Burts, D.C. (1992), „Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status", *Child Development,* 63, pp. 879-892.

Hart, C.H., Yang, C., Nelson, D.A., Jin, S., Bazarskaya, N., Nelson, L. (1998), „Peer contact patterns, parenting practices, and preschoolers' social competence in China, Russia, and the United States", în P.T. Slee şi K. Rigby (eds.), *Children's peer relations,* Routledge, Londra.

Harter, S. (1985b), *The Self-Perception Profile for Children,* University of Denver, Denver, CO.

Harter, S. (1986), „Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children", în J. Suls şi A. Greenwald (eds.), *Psychological perspectives on the seif,* voi. 3, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Harter, S (1988a), „Developmental processes in the construction of the seif', în T.D. Yawkey şi J.E. Johnson (eds.), *Integrative processes and socialization : Early to middle childhood,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Harter, S. (1988b), *The Self-Perception Profile for Adolescents,* manual nepuplicat, University of Denver, Denver, CO.

Harter, S. (1999), *The construction of the seif: A developmental perspective,* Guilford, New York.

Harter, S. (2002), „Authenticity", în C.R. Snyder şi S.J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology,* Oxford University Press, New York.

Harter, S. (2003), „The development of self-representations during childhood and adolescence", în M.R. Leary şi J.P. Tangney (eds.), *Handbook of Seif and Identity* (pp. 610-642), Guilford, New York.

Harter, S., Pike, R. (1984), „The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for young children", *Child Development,* 55, pp. 1969-1982.

Harter, S., Whitesell, N.R. (2002), „Beyond thedebate: Why some adolescents report stable self-worthover time and situation, whereas others report changes in self-worth", *Journal cfPersonality,* 71, pp. 1027-1058.

Harter, S., Whitesell, N.R., Junkin, L.J. (1998), „Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluation of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents", *American Educaţional Research Journal,* 35, pp. 653-680.

Hartig, M., Kanfer, F.H. (1973), „The role of verbal self-instructions in children's resistance to temptation", *Journal of Personality and Social Psychology,* 25, pp. 259-267.

Hartshorn, H., May, M. (1932), *Studies in the nature of character: Studies in the organization of character,* voi. 3, Macmillan, New York.

Hartung, C.M., Widiger, T.A. (1998), „Gender differences in the diagnosis of mental disorders. Conclusions and controversies of the DSM-IV", *Psychological Bulletin*

Hartup, W W., Abecassis, M (2002), „Friends and enemies", în P.K. Smith şi C.H. Hart (eds.), *Blackwell handbook of childhood social development,* **Blackwell Publishers, Maiden, MA.**

Hartup, W.W., French, D.C., Laursen, B., Johnson, M.K., Ogawa, J.R. (1993), „Conflict and friendship relations in middle childhood : Behavior in a closed-field situation", *Child Development,* **64, pp. 445-454.**

Hartup, W.W., Laursen, B., Stewart, M.I., Eastenson, A. (1988), „Conflict and the friendship relations of young children", *Child Development,* **59, pp. 1590-1600.**

Hartup, W.W., Stevens, N. (1997), „Friendships and adaptation in the life course", *Psychological Bulletin,* **121, pp. 355-370.**

Harwood, R.L., Miller, J.G., Irizarry, N.L (1995), *Culture and attachment,* **Guilford, New York.**

Harwood, R.L., Schoelmerich, A., Ventura-Cook, E., Schulze, P.A., Wilson, A (1996), „Culture and class influences on Anglo and Puerto Rican mothers' beliefs regarding long-term socialization goals and child behavior", *Child Development,* **67, pp. 2446-2461.**

Hasselhorn, M. (1992), „Task dependency and the role of category typicality and metamemory in the development of an organizational strategy", *Child Development,* **63, pp. 202-214.**

Hatano, G. (1990), „The nature of everyday intelligence", *British Journal of Developmental Psychology,* **8, pp. 245-250.**

Hatano, G., Inagaki, K. (1998), „Cultural contexts of schooling revisited : A review of the Learning Gap from a cultural psychology perspective", în S.G. Paris şi H.M. Wellman (eds.), *Global prospects for education : Development, culture, and schooling,* **American Psychological Association, Washington, DC.**

Hatcher, P.J., Hulme, C., Snowling, M.J. (2004), „Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure", *Journal of Child Psychology Psychiatry,* **45, pp. 338-358.**

Haugaard, J., Hazan, C. (2002), „Foster parenting", în M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting,* **voi. 1 :** *Children and parenting* **(pp. 313-328), ediţia a Il-a, Erlbaum, Mahwah, NJ.**

Hauser, M.D., Carey, S. (2003), „Spontaneous representations of small numbers of objects by rhesus macaques : Examinations of content and format", *Cognitive Psychology,* **47, pp. 367-401.**

Hauspie, R.C., Vercauteren, M., Susanne, C. (1997), „Secular changes in growth and maturation: An update", *Acta Paediatr Suppl, 23,* **pp. 20-27.**

Haviland, J.M., Lelwica, M. (1987), „The induced affect response: 10-week-old infants' response to three emotion expressions", *Developmental Psychology,* **23, pp. 91-104.**

Haviland, J., Malatesta, C. (1981), „A description of the development of nonverbal signals : Fallacies, facts, and fantasies", în C. Mayo şi N. Henley (eds.), *Gender and nonverbal behavior,* **Springer, New York.**

Hawkins, D.L., Pepler, D.J., Craig, W.M. (2001), „Naturalistic observations of peer interventions in bullying", *Social Development,* **10, pp. 512-527,**

Hay, D.F. (1984), „Social conflict in early childhood", în G.J. Whitehurst (ed.), *Annals of child development,* **voi. 1, JAI Press, Greenwich, CT.**

Hay, D.F. (1985), „Learning to form relationships in infancy: Parallel attainments with parents and peers", *Developmental Review,* **5, pp. 122-161.**

Hay, D. (1999), „The developmental genetics of intelligence", în M, Anderson (ed.), *The development of intelligence,* **Psychology Press, Hove.**

Hay, D.E, Castle, J., Stimsom, C., Davies, L. (1995), „The social construction of character in toddlerhood", în M. Killen şi D. Hart (eds.), *Morality in everyday life,* **Cambridge University Press, New York.**

Hay, D.E., Murray, P. (1982), „Giving and requesting : Social facilitation of infants' offers to adults", *Infant Behavior and Development,* **5, pp. 301-310.**

Hay, D.E., Nash, A., Pedersen, J. (l983), „Interaction between six-month-old peers", *Child Development,* **54, pp. 557-562.**

Hayne, H., Boniface, J., Barr, R. (2000), „The development of declarative memory in human infants : Age-related changes in deferred imitation", *Behavioral Neuroscience,* **114, pp. 77-83.**

role of phonological awareness, rate of access, and prinţ knowledge", ***Reading Writing: An Interdisciplinary Journal,*** **12, pp. 99-127.**

Heibeck, T, Markman, E.M. (1987), „Word learning in children : An examination of fast mapping", ***Child Development,*** **58, pp. 1021-1034.**

Heiman, T. (2002), Inclusive schooling: Middle school teachers' perceptions", ***School Psychology International,*** **23 (1), pp. 174-186.**

Heinze, S.D., Sleigh, M. J. (2003), „Epidural or no epidural anaesthesia : Relationships between beliefs about childbirth and pain control choices", ***Journal of Reproductive Infant Psychology,*** **21 (4), pp. 323-333.**

Helwig, C.C., Zelazo, P.D., Wilson, M. (2001), „Children's judgments of psychological harm in normal and noncanonical situations", ***Child Development,*** **72, pp. 66-81.**

Helwig, R., Anderson, L., Tindal, G. (2001), „Influence of elementary student gender on teachers' perceptions of mathematics achievement", ***Journal of Reproductive Infant Psychology, 95,*** **pp. 93-102.**

Henderlong, J., Lepper, M.R. (2002), „The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis", ***Psychological Bulletin,*** **128, pp. 774-795.**

Henricsson, L., Rydell, A.M. (2004), „Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study", ***Merrill-Palmer Quarterly,*** **50, pp. 193-203.**

Herbert, J., Stipek, D. (2005), „The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence", ***Journal of Applied Developmental Psychology, 26,*** **pp. 276-295.**

Herdt, G., Boxer, A.M. (1993), ***Children of Horizons : How gay and lesbian teens are leading a new way out of the closet,*** **Beacon, Boston.**

Herman, L.M. (2002), „Exploring the cognitive world of the bottlenosed dolphin", în M. Bekoff, C. Allen şi G.M. Burghardt (eds.), ***The cognitive animal: Empirical and theoretical perspectives on animal cognition,*** **MIT Press, Cambridge, MA.**

Hernandez, D.J. (1997), „Child development and the social demography of childhood", ***Child Development,*** **68, pp. 149-169.**

Herrera, C., Dunn, J. (1997), „Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend", ***Developmental Psychology,*** **53, pp. 869-881.**

Hermstein, R.J., Murray, C. (1994), ***The beli curve : Intelligence and class structure in American life,*** **Free Press, New York.**

Hershberger, S.L. (2001), „Biological factors in the development of sexual orientation", în A.R. D'Augelli şi C.J. Patterson (eds.), ***Lesbian, gay, and bisexual identities andyouth : Psychological perspectives,*** **Oxford University Press, New York.**

Hetherington, E.M. (1993), „An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with a focus on early adolescence", ***Journal of Family Psychology,*** **7, pp. 1-18.**

Hetherington, E.M. (1989), „Coping with family transitions: Winners, losers, and survivors", ***Child Development,*** **60, pp. 1-14.**

Hetherington, E.M., Bridges, M., Isabella, G.M. (1998), „What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment", ***American Psychologist,*** **53, pp. 167-184.**

Hetherington, E.M., Clingempeel, W.G. (1992), „Coping with marital transitions : A family systems perspective", ***Monographs of the Society for Research in Child Development,*** **57 (Serial No. 227).**

Hetherington, E.M., Kelly, J. (2002), ***For better or worse: Divorce reconsidered,*** **Norton, New York.**

Hetherington, E.M., Parke, R.D. (1979), ***Child psychology : A contemporary viewpoint,*** **McGraw-Hill, New York.**

Hetherington, E.M., Stanley-Hagan, M.S. (2002), „Parenting indivorcedand remarried iamilies", înM. Bornstein (ed.), ***Handbook of parenting,*** **ediţia a Il-a, voi. 3, Erlbaum, Mahwah, NJ.**

Heyes, C., Huber, L. (eds.) (2000), ***The evolution of cognition,*** **MIT Press, Cambridge, MA.**

Heyman, G. (2001), „Children's interpretation of ambiguous behavior: Evidence for

Hines, M. (1982), „Prenatal gonad hormones and sex differences in human behavior”, *Psychological Bulletin,* 92, pp. 56-80.

Hines, M., Golombok, S., Rust, J., Johnston, K.J., Golding, G., The Avon Longitudinal Study of Parents and Children Study Team (2002), „Testosterone during pregnancy and gender role behavior in children: A longitudinal, population study”, *Child Development,* 73, pp. 1678-1687.

Hines, M., Green, R. (1991), „Human hormonal and neural correlates of sex-typed behaviors”, *Review of Psychiatry,* 10, pp. 536-555.

Hines, M., Kauftnan, F.R. (1994), „Androgen and the development of human sex-typical behavior : Rough-and-tumble and sex of preferred playmates in children with congenital adrenal hyperplasia (CAH)”, *Child Development,* 65, pp. 1042-1053,

Hirsh-Pasek, K., GolinkofT, R.M. (1996), *The origins of grammar: Evidence from early language comprehension,* MIT Press, Cambridge, MA.

Hirsh-Pasek, K., Treiman, R., Schneiderman, M. (1984), „Brown and Hanlon revisited: Mothers’ sensitivity to ungrammatical forms”, *Journal of Child Language,* 77, pp. 81-88.

Hittelman, J.H., Dickes, R. (1979), „Sex differences in neonatal eye contact time”, *Merrill-Palmer Quarterly,* 25, pp. 171-184.

Hmelo-Silver, C.E., Pfeffer, M.G. (2004), „Comparing expert and novice understanding of a complex system from the perspective of structures, behaviors and functions”, *Cognitive Science,* 28, pp. 127-138.

Ho, D.Y.F. (1986), „Chinese patterns of socialization: A criticai review”, în M.H. Bond (ed.), *The psychology of Chinese people,* Oxford University Press, New York.

Hoare, C.H. (2002), *Erikson on development in adulthood: New insights from the unpublishedpapers* (pp. 2-84), Oxford University Press, New York.

Hoek, D., Ingram, D., Gibson, D. (1986), „Some possible causes of children’s early word overex- tensions”, *Journal of Child Language,* 13, pp. 477-494.

Hoff, E. (2003), „The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via matemal speech”, *Child Development,* 74, pp. 1368-1378.

Hoff, E., Laursen, B., Tardif, T. (2002), „Socioeconomic status and parenting”, în M.H. Bomstein (ed.), *Handbook of parenting,* voi. 2 : *Biology and ecology of parenting* (pp. 23-152), ediţia a Il-a, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Hoff, E., Naigles, L. (2002), „How children use speech to acquire a lexicon”, *Child Development,* 75, pp. 418-433.

Hoff-Ginsberg, E. (1990), „Matemal speech and the child’s development of syntax : A further look”, *Journal of Child Language,* 17, pp. 85-99.

Hoff-Ginsberg, E., Shatz, M. (1982), „Linguistic input and the child’s acquisition of language”, *Psychological Bulletin,* 92, pp. 3-26.

Hoffman, L.W., Youngblade, L.M. (1999), *Mothers at work: Effects on children’s well being,* Cambridge University Press, New York.

Hoffman, M.L. (1970), Moral development”, în P.H. Mussen (ed.), *Carmichael’s manual of child psychology,* ediţia a IlI-a, voi. 2, Wiley, New York.

Hoffman, M.L. (1975), „Altruistic behavior and the parent-child relationship”, *Journal of Personality and Social Psychology,* 31, pp. 937-943.

Hoffman, M.L. (1978), „Empathy, its development and prosocial implications”, în C.B. Keasey (ed.), *Nebraska symposium on motivation,* voi. 25, University of Nebraska Press, Lincoln.

Hoffman, M.L. (1983), „Affective and cognitive processes in moral internalization: An information processing approach”, în E.R. Higgins, D. Ruble şi W. Hartup (eds.), *Social cognition and social development: A socio-cultural perspective,* Cambridge University Press, New York.

Hoffman, M.L. (1984), „Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory”, în J.L. Gewirtz şi W. Kurtines (eds.), *Morality, moral development, and moral behavior,* Wiley, New York.

Hoffman, M.L. (1994), „Discipline and internalization”, *Developmental Psychology,* 30, pp. 26-28.

Hoffinan, M.L. (2000), *Empathy and moral development,* Wiley, New York.

Hofsten, C. Von (1982), „Eye-hand coordination in the newborn”, *Developmental*

Hoglund, W.L., Leadbeater, B.J. (2004), „The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emoţional and behavioral problems in first grade", *Developmental Psychology,* 40, pp. 533-544.

Holden, C. (1986), „High court says no to administration's Baby Doe rules", *Science,* 232, pp. 1595-1596.

Hollich, G.J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M. (2000), „Breaking the language barrier: An emer-gentist coalition model of word learning", *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 65 (3, Serial No. 262).

Holmes, J. (1995), „«Something there is that doesn't Iove a wall» : John Bowlby, attachment theory, and psychoanalysis", în S. Goldberg, R. Muir şi J. Kerr (eds.), *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives,* Analytic Press, Hillsdale, NJ.

Holmes-Lonergan, H.A. (2003), „Preschool children's collaborative problem solving interactions : The role of gender, pair type, and task", *Sex Roles,* 48, pp. 505-517.

Holstein, C.B. (1972), „The relation of children's moral judgment level to that of their parents and to communication pattems in the family", în R.C. Smart şi M.S. Smart (eds.), *Readings in child development and relationships,* Macmillan, New York.

Hong, Y. (2001), „Chinese students' teachers and students' inferences of effort and ability", în F. Salili,
C. Chiu şi Y. Hong (eds.), *Student motivation: The culture and context of learning,* Plenum Publishers, New York

Hong, C., Xiting, H., Cheng, G. (2004), „A correlational study between physical self-satisfaction and self-worth of middle school students", *Psychological Science* (China), 27, pp. 817-820.

Hood, B., Carey, S., Prasada, S. (2000), „Predicting the outcomes of physical events : Two-year-olds fail to reveal knowledge of solidity and support", *Child Development,* 71, pp. 1540-1554.

Hoover, J.H., Oliver, R., Hazier, R.J. (1992), „Bullying: Perceptions of adolescent victims in the midwestem USA", *School Psychology International,* 12, pp. 5-16.

Hopkins, B. (1991), „Facilitating early motor development: An intracultural study of West Indian mothers and their infants living in Britain", în J.K. Nugent, B.M. Lester şi T.B. Brazelton (eds.), *The cultural context of infancy,* voi. 2: *Multicultural and interdisciplinary approaches to par-entinfant relations,* Ablex, Norwood, NJ.

Hopkins, K.B., McGillicuddy-De Lisi, A.V., De Lisi, R. (1997), „Student gender and teaching methods as sources of variability in children's computaţional arithmetic performance", *Journal of Genetic Psychology,* 158, pp. 333-345.

Horner, S.L., Gaither, S.M (2004), „Attribution retraining instruction with a second-grade class", *Early Childhood Education Journal,* 31, pp. 165-170.

Hornik, R., Gunnar, M.R. (1988), „A descriptive analysis of infant social referencing", *Child Development,* 59, pp. 626-634.

Horon, I.L. (2005), „Underreporting of matemal deaths on death certificates and the magnitude of the problem of maternal mortality", *American Journal of Public Health,* 95, pp. 478-482.

Hoy, E.A., Bill, J.M., Sykes, D.H. (1988), „Very low birthweight: A long-term developmental impairment ? ", *International Journal of Behavioral Development,* 11, pp. 37-67.

Hoyert, D.L., Kung, H.-C., Smith, B.L. (2003), „Deaths : Preliminary Data for 2003", *National Citai Statistics Reports,* 53 (15).

Howard, B.J., Wong, J. (2001), „Sleep disorders", *American Academy of Pediatrics,* 22 (10), pp. 327-369.

Howe, C. (1981), *Acquiring language in a conversaţional context,* Academic Press, Orlando, FL.

Howe, M.L. (2000), *Thefate of early memories,* American Psychological Association, Washington, DC.

Howes, C. (1983), „Patterns of friendship", *Child Development,* 54, pp. 1041-1053.

Howes, C. (1987), „Social competence with peers in young children: Developmental sequences", *Developmental Review,* 7, pp. 252-272.

Howes, C. (1992), *The collaborative construction of pretend,* SUNY Press, New York.

Howes, C., James, J. (2002), „Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education", în P.K. Smith şi C.H. Hart

Hubbard, J.A. (2001), „Emotion expression processes in children's peer interaction : The role of peer rejection, aggression, and gender", *Child Development,* **72, pp. 1426-1438.**

Hudley, C., Graham, S. (1993), „An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African-American boys", *Child Development,* **64, pp. 124-138.**

Huebner, C.E., Meltzoff, A.N. (2005), „Intervention to change parent-child reading style : A comparison of instructional methods", *Journal of Applied Developmental Psychology,* **26, pp. 296-313.**

Huesmann, L.R., Lagerspetz, K., Eron, L.D. (1984), „Intervening variables in the television violence- -aggression relation: Evidence from two countries", *Developmental Psychology,* **20, pp. 746-775.**

Huesmann, L.R., Moise-Titus, J., Podolski, C.-L., Eron, L.D. (2003), „Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood : 1977-1992", *Developmental Psychology,* **39, pp. 201-221.**

Hughes, C. (2002), „Executive functions and development: Emerging themes", *Infant and Child Development,* **11, pp. 201-209.**

Hughes, C., Dunn, J. (2002), „«When I say a naughty word» : A longitudinal study of young children's accounts of anger and sadness in themselves and close others", *British Journal of Developmental Psychology,* **20, pp. 515-535.**

Hughes, C., White, A., Sharpen, J., Dunn, J. (2000), „Antisocial, angry, and unsympathetic: «Hard-to-manage» preschoolers' peer problems and possible cognitive influences", *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,* **41, pp. 169-179.**

Huichang, C., Junii, Y., Hongxue, Z. (2005), „A correlational research on delaying self-control of 2-year-olds and their family factors", *Psychological Science* **(China), 28, pp. 285-289.**

Huitt, W., Hummel, J. (2003), „Piaget's theory of cognitive development", http : //chiron. valdosta.edu/ whuitt/col/cogsys/piaget.html, accesat la 11 octombrie 2004.

Human Genome Project [special issue] (2001, February 16), *Science,* **p. 291,**

Hunt, M. (1997), *How Science takes stock: The study of meta-analysis,* **Russell Sage Foundation, New York.**

Hurley, J.C., Underwood, M.K. (2002), „Children's understanding of their research rights before and after debriefmg : Informed assent, confidentiality, and stopping participation", *Child Development,* **73, pp. 132-143.**

Huston, A.C. (1983), „Sex-typing", în P.H. Mussen şi E.M. Hetherington (eds.), *Handbook of child psychology,* **voi. 4:** *Socialization, personality, and social development,* **ediţia a IV-a, Wiley, New York.**

Huston, A.C. (1985), „The development of sex typing : Themes from recent research", *Developmental Review,* **5, pp. 1-17.**

Huston, A.C., Wright, J.C. (1998), „Mass media and children's development", în W. Damon, I.E. Sigel şi K.A. Renninger (eds.), *Handbook of child psychology,* **voi. 4:** *Child psychology in practice,* **ediţia a V-a, Wiley, New York.**

Huston, A.C., Wright, J.C., Marquis, J., Green, S.B. (1999), „How young children spend their time : Television and other activities", *Developmental Psychology,* **35, pp. 912-925.**

Hutchins, E. (1983), „Understanding Micronesian navigation", în D. Gentner A. Stevens (eds.), *Mental models,* **Erlbaum, Hillsdale, NJ.**

Huttenlocher, P.R. (1990), „Morphometric study of human cerebral cortex development", *Neuropsychologia,* **28, pp. 517-527.**

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., Lyons, T. (1991), „Early vocabulary growth: Relation to language input and gender", *Developmental Psychology,* **27, pp. 236-248.**

Huttenlocher, J., Levine, S., Vevea, J. (1998), „Environmental input and cognitive growth: A study using time-period comparisons", *Child Development,* **69, pp. 1012-1029.**

Huttenlocher, J., Neweombe, N., Vasilyeva, M. (1999), „Spaţial scaling in young children", *Psychological Science,* **10, pp. 393-398.**

Hutton, N. (1996), „Health prospects for children bom to HIV-infected women", în

Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson, L., Terrell-Deutsch, B. (1999), „Loneliness through the eyes of children", în K.J. Rotenberg şi S. Hymel (eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 80-106), Cambridge University Press, New York.

Hymel, S., Woody, E., Bowker, A. (1993), „Social withdrawal in childhood: Considering the child's perspective", în K. Rubin şi J. Asendorpf (eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 237-262), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ.

Dee, N. (2000), „Current thinking on XYY syndrome", *Psychiatric Annals,* 30, pp. 91-95.

Inhelder, B., Piaget, J. (1958), *The growth of logical thinking from childhood to adolescence,* Basic Books, New York.

Isabella, R.A. (1993), „Origins of attachment: Matemal interactive behavior across the first year", *Child Development,* 64, pp. 605-621.

Isabella, R.A. (1994), „The origins of infant-mother attachment: Matemal behavior and infant development", în R. Vasta (ed.), *Annals of child development,* Kingsley, Londra.

Isley, S.L., O'Neil, R., Clatfelter, D., Parke, R. (1999), „Parent and child expressed affect and children's social competence : Modeling direct and indirect pathways", *Developmental Psychology,* 35, pp. 547-560.

Israel, G., Tarver, D. (1997), *Transgender care : Recommended guidelines, practicai Information, and personal accounts,* Temple University Press, Philadelphia, PA.

Izard, C.(1989), *The maximally discriminative facial movement coding system (MAX),* ediţie revăzută,
University of Delaware, Information Technologies and University Media Services, Newark.

Izard, C.(1991), *The psychology of emotions,* Plenum, New York.

Izard, C.(1993), „Organizational and motivational functions of discrete emotions", în M. Lewis şi J.
Haviland (eds.), *Handbook of emotions,* Guilford, New York.

Izard, C. (1995), „Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research", *Psychological Bulletin,* 115, pp. 288-299.

Izard, C.E., Fantauzzo, C.A., Castle, J.M., Haynes, O.M., Rayias, M.R., Putnam, P.H. (1995), „The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first 9 months of life", *Developmental Psychology,* 31, pp. 997-1013.

Jacklin, C.N (1989), Female and male: Issues of *gender", American Psychologist,* 44, pp. 127-133.

Jacklin, C.N., DiPietro, J.A., Maccoby, E.E. (1984), „Sex-typing behavior and sex-typing pressure in child/parent interactions", *Archives of Sexual Behavior,* 13, pp. 413-425.

Jackson, C. (2002), „Can single-sex classes in co-educational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys ? Anexplorationofpupils' perceptions", *British Educaţional Research Journal,* 28, pp. 37-18.

Jackson, C., Smith, I.D. (2000), „Poles apart? An exploration of single-sex and mixed-sex educaţional environments in Australia and England", *Educaţional Studies,* 26, pp. 409-422.

Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S., Wigfield, A (2002), „Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one though twelve", *Child Development,* 73, pp. 509-527.

Jacobson, M.F. (1998), *Whiteness of a different color: European immigrants and the alchemy of race, Matthew Frye Jacobson,* Harvard University Press, Cambridge, MA.

Jacobson, J.L., Jacobson, S.W. (1988), „New methodologies for assessing the effects of prenatal toxic exposure on cognitive functioning in humans", în M. Evans (ed.), *Toxic contaminants and ecosystem health : A Great Lakes focus,* Wiley, New York.

Jacobson, J.L., Jacobson, S.W., Padgett, R.J., Brimitt, G.A., Billings, R.L. (1992), „Effects of prenatal PCB exposure on cognitive processing efficiency and sustained attention", *Developmental Psychology,* 28, pp. 297-306.

Jacobvitz, D., Sroufe, L.A (1987), „The early caregiver-child relationship and

Jencks, C. (1972), *Inequality,* **Basic Books, New York.**

Jenkins, S.R., Goodness, K., Buhrmester, D. (2002), „Gender differences in early adolescent's relationship qualities, self-efficacy, and depression symptoms", *Journal of Early Adolescence,* **22, pp. 277-309.**

Jenni, O.G., O'Connor, B.B. (2005), *Children's sleep : An interplay between culture and biology, pediatrics,* **115 (1), pp. 204-216.**

Jennings, K.D. (1975), „People versus object orientation, social behavior, and intellectual abilities in preschool children", *Developmental Psychology,* **11, pp. 511-519.**

Jensen-Campbell, L.A., Graziano, W.G., Hair, E.C (1996), „Personality and relationships as moder- ators of interpersonal conflict in adolescence", *Merrill-Palmer Quarterly,* **42, pp. 148-164.**

Jessor, R., Colby, A., Shweder, R.A. (eds.) (1996), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry,* **University of Chicago Press, Chicago.**

Jessor, R., Jessor, S.L. (1977), *Problem behavior and psychosocial development,* **Academic Press, New York.**

Johansson, G. (1973), „Visual perception of biological motion and a model for its analysis", *Perception and Psychophysics,* **14, pp. 201 -211.**

Johns, M., Schmader, T., Martens, A. (2005), „Knowing is half the battle : Teaching stereotype threat as a means of improving women's math performance", *Psychological Science,* **16 (5), pp. 175-179.**

Johnson, M.H. (2001), „Funcţional brain development during infancy", în G. Bremner şi A. Fogel (eds.), *Blackwell handbook of infant development,* **Blackwell Publishers, Maiden, MA.**

Johnson, M.H. (2002), Imaging techniques and their application in developmental psychology [Special issue]", *Developmental Science,* **5 (3).**

Johnson, M.H., de Haan, M. (2001), „Developing cortical specialisation for visual-cognitive function : The case of face recognition", în J.L. McClelland şi R.S. Siegler (eds.), *Mechanisms of cognitive development: Behavioural and neural perspectives,* **Erlbaum, Mahwah, NJ.**

Johnson, M.K., Beebe, T., Mortimer, J.T., Snyder, M. (1998), „Volunteerism in adolescence: A process perspective", *Journal of Research on Adolescence,* **8, 309-332.**

Johnson, M.H., Dziurawiec, S., Ellis, H., Morton, J. (1991), „Newboms' preferenţial tracking of facelike stimuli and its subsequent decline", *Cognition,* **40, pp. 119.**

Johnson, S.P. (1997), „Young infants' perception of object unity: Implications for development of attentional and cognitive skills", *Current Directions in Psychological Science,* **6, pp. 5-11.**

Johnson, S.P., Aslin, R.N. (1995), „Perception of object unity in 2-month-old infants", *Developmental Psychology,* **31, pp. 739-745.**

Johnston, L.D., O'Malley, P.M., Bachman, J.G., Schulenberg, J.E. (2005), *Monitoring the future naţional survey results on drug use, 1975-2004,* **voi. 1:** *Secondary school students* **(NIH Publication No. 05-5727), National Institute on Drug Abuse, Bethesda, MD.**

Jones, D.C. (1985), „Persuasive appeals and responses to appeals among friends and acquaintances", *Child Development,* **56, pp. 757-763.**

Jones, C., Adamson, L.B. (1987), „Language use in mother-child and mother-child-sibling interac- tions", *Child Development,* **58, pp. 356-366.**

Jones, K., Evans, C., Byrd, R., Campbell, K. (2000), „Gender equity training and teacher behavior", *Journal of Instructional Psychology,* **27, pp. 173-177.**

Jones, K.L., Smith, D.W., Ulleland, C.N., Streissguth, A.P. (1973), „Pattern of malformation in offspring of chronic alcoholic mothers", *Lancet,* **1, pp. 1267-1271.**

Jones, M.C. (1965), „Psychological correlates of somatic development", *Child Development,* **36, pp. 899-911.**

Jones, M.G., Howe, A., Rua, M.J. (2000), „Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists", *Science Education,* **84, pp. 180-192.**

Jones, S., Myhill, D. (2004), „«Troublesome Boys» and «Compliant Girls»: Gender

Joseph, J. (2000), „Not in their genes : A criticai view of the genetics of attention-deficit hyperactivity disorder”, *Developmental Review,* **20, pp. 539-567.**

Journal of Clinical Psychiatry (2002), *Journal of Clinical Psychiatry,* **63 (supl. 12), p. 505.**

Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., Landry, R. (2005), „A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children’s adjustment and achievement in school”, *Journal of Personality,* **73, pp. 1215-1235.**

Jung, W.S., Stinnett, T.A. (2005), „Comparing judgements of social, behavioral, and school adjustment functioning for Korean, Korean-American, and Caucasian-American children”, *School Psychology International, 26,* **pp. 317-329.**

Jungmeen, K., Cicchetti, D. (2004), „A longitudinal study of child maltreatment, mother-child relationship quality and maladjustment: The role of self-esteem and social competence, *Journal of Abnormal Child Psychology,* **32, pp. 341-354.**

Jusczyk, P.W. (1997), *The discovery of spoken language,* **MIT Press, Cambridge, MA.**

Jusczyk, P.W., Pisoni, D.B., Mullennix, J. (1992), „Some consequences of stimulus variability on speech processing by 2-month-old infants”, *Cognition,* **43, pp. 253-291.**

Juvonen, J., Graham, S. (2001), „Preface”, în J. Juvonen şi S. Graham (eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized,* **Guilford, New York.**

Kaback, M. (2000), „Population-based genetic screening for reproductive counseling : The Tays-Sachs disease model. *European Journal of Pediatrics,* **159 (supl. 3), pp. S192-195.**

Kagan, J. (1991), „The theoretical utility of constructs for seif’, *Developmental Review,* **11, pp. 244-250.**

Kagan, J. (1994), *Galen’s prophecy,* **Basic Books, New York.**

Kagan, J., Snidman, N. (1991), „Temperamental factors in human development”, *American Psychologist,* **46, pp. 856-862.**

Kail, R., Bisanz, J. (1992), „The information-processing perspective on cognitive development in childhood and adolescence”, în R.J. Sternberg şi C.A. Berg (eds.), *Intellectual development,* **Cambridge University Press, New York.**

Kail, R.V. (1991), „Developmental change in speed of processing during childhood and adolescence”, *Psychological Bulletin,* **109, pp. 490-501.**

Kail, R.V., Miller, C.A. (2006), Developmental change in processing speed: Domain specificity and stability during childhood and adolescence”, *Journal of Cognition and Development,* **7, pp. 119-137.**

Kail, R.V. (2000), „Speed of informationprocessing : Developmental changes and links to intelligence”, *Journal of School Psychology,* **38, pp. 51-61.**

Kail, R., Bisanz, J. (1992), „The information-processing perspective on cognitive development in childhood and adolescence”, în R.J. Sternberg şi C.A. Berg (eds.), *Intellectual development,* **Cambridge University Press, New York.**

Kaitz, M., Meirov, H., Landman, I., Eidelman, A.I. (1993), „Infant recognitionby tactile cues”, *Infant Behavior and Development,* **16, pp. 333-341.**

Kamii, C., DeVries, R. (1993), *Physical knowledge in preschool education: Implications ofPi-aget's theory,* **ediţie revăzută, Teachers College Press, New York.**

Kamins, M.L., Dweck, C.S. (1999), „Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping”, *Developmental Psychology,* **35, pp. 835-847.**

Kamptner, L., Kraft, R.H., Harper, L.V. (1984), „Lateral specialization and social-verbal development in preschool children, *Brain and Cognition,* **3, pp. 42-50.**

Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Midgley, C (2002), „Achievement goals and goal structures”, în C. Midgley (ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning,* **Erlbaum, Hillsdale, NJ.**

Karabenick, S.A., Noda, P.A.C. (2004), „Professional development implications of teachers’ beliefs and attitudes toward English language learners”, *Bilingual Research Journal,* **28 (1), pp. 55-75.**

Karmei, B.Z., Maisel, E.B. (1975), „A neuronal activity model for infant visual attention”, in L.B. Cohen P. Salapatek (eds.), *Infant perception: From sensation to cognition,* **voi. 1 :** *Basic visual processes,* **Academic Press, New York.**

Karniol, R., Miller, D.T. (1981), „The development of self-control in children”, în S.S.

Kavsek, M.J. (2002), „The perception of static subjective contours in infancy", *Child Development,* **73, pp. 331-344.**

Kawabata, H., Gyoba, J., Inoue, H., Ohtsubo, H. (1999), „Visual completion of partly occluded grating in infants under one month of age", *Vision Research,* **39, pp. 3586-3591.**

Kawasaki, C., Nugent, J.K., Miyashita, H., Miyahara, H., Brazelton, T.B. (1994), „The cultural organization of infants' sleep", *Children's Environments,* **U, pp. 135-141.**

Kay, D.A., Anglin, J.M. (1982), „Overextension and underextension in the child's expressive and receptive speech", *Journal of Child Language,* **9, pp. 83-98.**

Kaye, K. (1982), *The mental and social life of babies,* **University of Chicago Press, Chicago.**

Kazal, L. A. (2002), „Prevention of iron deficiency in infants and toddlers", *American Family Physician,* **66 (1), pp. 1217-1227.**

Kazdin, A.E. (2002), „Psychosocial treatments for conduct disorder in children and adolescents", în P.E. Nathan şi J.M. Gorman (eds.), *A guide to treatments that work,* **ediţia a Il-a, London: Oxford University Press.**

Keating, D.P. (1988), „Bymes' reformulation of Piaget's formal operations: Is what's left what's right?", *Developmental Review,* **8, pp. 376-384.**

Kee, D.W., Guttentag, R. (1994), „Resource requirements of knowledge access and recall benefits of associative strategies", *Journal of Experimental Child Psychology,* **57, pp. 211-223.**

Keefe, M.R. (1987), „Comparison of neonatal nighttime sleepwake patterns in nursery versus rooming-in environments", *Nursing Research,* **36, pp. 140-144.**

Keefe, K., Berndt, T.J. (1996), „Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence", *Journal of Early Adolescence,* **16, pp. 110-129.**

Keenan, T. (2000), „Mind, memory, and metacogni-tion: The role of memory span in children's developing understanding of the mind", în J.W. Astington (ed.), *Minds in the making : Essays in honor of David R. Olson,* **Blackwell Publishers, Maiden, MA.**

Keenan, K., Shaw, D. (1997), „Developmental and social influences on young girls' early problem behavior", *Psychological Bulletin,* **121, pp. 95-113.**

Keil, F.C. (1998), „Cognitive Science and the origins of thought and knowledge", în W. Damon şi R.M. Lemer (eds.), *Handbook of child psychology,* **voi. 1**: *Theoretical models of human development,* **ediţia a V-a, Wiley, New York.**

Keller, H., Scholmerich, A. (1987), „Infant vocalizations and parental reactions during the first four months of life", *Developmental Psychology,* **23, pp. 62-67.**

Keller, H., Volker, S., Yovsi, R.D. (2005), „Conceptions of parenting in different cultural communities : The case of West African Nsoand Northern German women", *Social Development,* **14, pp. 158-180.**

Keller, H., Yovsi, R., Borke, J., Kartner, J., Jensen, H., Papaligoura, Z. (2004), „Developmental consequences of early parenting experiences : Self-recognition and self-regulation in three cultural communities", *Child Development,* **75, pp. 1745-1760.**

Kellman, P.J. (1996), „The origins of object perception", în R. Gelman şi T. Au (eds.), *Perceptual and cognitive development,* **Academic Press, San Diego, CA.**

Kellman, P.J., Banks, M. (1998), „Infant visual perception", în W. Damon, D. Kuhn şi R.S. Siegler (eds.), *Handbook of child psychology,* **voi. 2 :** *Cognition, perception, and language,* **ediţia a V-a, Wiley, New York.**

Kelly, S.A., Brownell, C,, Campbell, S.B. (2000), „Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers : Longitudinal relations with matemal behavior", *Child Development,* **71, pp. 1061-1071.**

Kelso, W.M., Nicholls, M.E.R., Wame, G.L., Zacharin, M. (2000), „Cerebral lateralization and cognitive functioning in patients with congenital adrenal hyperplasia", *Neuropsychology,* **14, pp. 370-378.**

Kenrick, D.T., Trost, M.R. (1993), „The evolutionary perspective", în A.E. Beall şi R.J. Sternberg (eds.), *The psychology of gender,* **Guilford, New York.**

Kems, K. A. (1994), „A longitudinal examination of links between mother-child attachment and children's friendships in early childhood", *Journal of Social and Personal Relationships,* **11, pp. 379-381.**

Kems, K.A. (1996), „Individual differences in friendship quality : Links to child-mother attachment", în W.M. Bukowski, A.F. Newcomb şi W.W. Hartup (eds.), *The company they keep : Friendship in childhood and adolescence,* **Cambridge**

Kessen, W. (1979), „The American child and other cultural inventions", *American Psychologist*, **34, pp. 815-820.**

Kessler, C., Quinn, M.E. (1987), „Language minority children's linguistic and cognitive creativity", *Journal of Multilingual Multicultural Development*, **8, pp. 173-186.**

Khaleque, A., Rohner, R.P. (2002), „Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross cultural and intracultural studies, *Journal ofMarriage and the Family*, **64, pp. 54-64.**

Khoury, M.J., McCabe, L.L., McCabe, E.R.B. (2003), „Population screening in the age of genomic medicine", *New England Journal of Medicine,* **348 (1), pp. 50-59.**

Kim, H., Chung, R.H. (2003), „Reltionship of recalled parenting style to self-perception in Korean American college students", *Journal of Genetic Psychology,* **764, 481-492.**

Kim, M., McGregor, K.K., Thompson, C.K. (2000), „Early lexical development in English- and Korean-speaking children: Language-general and language specific patterns", *Journal of Child Language,* **27, pp. 225-254.**

Kimm, S.Y., Obarzanek, E. (2002), „Childhood obesity: A new pandemic of the new millennium", *Pediatrics,* **110, pp. 1003-1007.**

Kindlon, D., Thompson, M. (1999), *Raising cain : Protecting the emoţional life ofboys,* **Ballantine, New York.**

King, P.E., Furrow, J.L. (2004), „Religion as a resource for positive youth development: Religion, social capital, and moral outcomes", *Developmental Psychology,* **40, pp. 703-713.**

Kinnear, A. (1995), „Introduction of microcomputers : A case study of patterns of use and children's perceptions", *Journal of Educaţional Computing Research,* **13, pp. 27-40.**

Kisilevsky, B.S., Muir, D.W. (1984), „Neonatal habituation and dishabituation to tactile stimulation during sleep", *Developmental Psychology,* **20, pp. 367-373.**

Kivett, V.R. (1985), „Grandfathers and grandchildren: Patterns of association, helping, and psychological closeness", *Family Relations,* **34, pp. 565-571.**

Klahr, D., MacWhinney, B (1998), „Information processing", în W. Damon, D. Kuhn şi R.S. Siegler (eds.), *Handbook of child psychology,* **voi. 2 :** *Cognition, perception, and language,* **ediţia a V-a, Wiley, New York.**

Klahr, D., Robinson, M. (1981), „Formal assessment of problem solving and planning processes in preschool children", *Cognitive Psychology,* **13, pp. 113-148.**

Kleeman, W.J., Schlaud, M., Fieguth, A., Hiller, A.S., Rothamel, T., Troger, H.D. (1999), „Body and head position, covering of the head by bedding, and risk of sudden infant death syndrome (SIDS)", *International Journal of Legal Medicine,* **112, pp. 22-26.**

Klein, S.S. (ed.) (1985), *Handbook for achieving sex equity through education,* **Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.**

Kleinfeld, J.S. (1996), „The surprising ease of changing the belief that the schools shortchange girls", în R.J. Simon (ed.), *From data to public policy : Affirmative action, sexual harassment, domestic violence and social welfare,* **University Press of America, Lanham, MD.**

Klimes-Dougan, B., Kistner, J. (1990), „Physically abused pre-schoolers' responses to peers' distress", *Developmental Psychology,* **26, pp. 599-602.**

Klinnert, M.D., Campos, J.J., Sorce, J.F., Emde, R.N., Svejda, M. (1983), „Emotions as behavior regulators : Social referencing in infancy", în R. Plutchik şi H. Kellerman (eds.), *Emotions in early development,* **voi. 2 :** *The emotions,* **Academic Press, New York.**

Klinnert, M.D., Sorce, J.R., Emde, R.N., Stenberg, C., Gaensbaurer, T. (1984), Continuities and change in early^emotional life : Matemal perceptions of surprise, fear, and anger", în R.N. Emde şi R.J. Harmon (eds.), *Continuities and discontinuities in development,* **Plenum, New York.**

Knops, N.B.B., Sneeuw, K.C.A., Brand, R., Hille, E.T.M., Ouden, A.L. den, Wit, J.-M., Verloove-Vanhorick, S.P. (2005), „Catch-up growth up to ten years of age in children born very preterm or with very low birth weight, *BMC Pediatrics,* **5, pp. 26-35.**

Kochanska, G., Aksan, N. (1995), „Mother-child mutually positive affect, the quality of child com- pliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization", *Child Development,* **66, pp. 236-254.**

Kochanska, G., Aksan, N. (2004), „Conscience in childhood: Past, present, and future", articol publicat în nr. 50 aniversar al *Merrill Palmer Quarterly, 50,* **pp. 299-310.**

Kochanska, G., Aksan, N., Knaack, A. (2004), „Maternal parenting and children's conscience : Early security as a moderator", *Child Development, 15,* **pp. 1229-1242.**

Kochanska, G., Coy, K. C, Murray, K.T. (2001), „The development of self-regulation in the first four years of life", *Child Development,* **72, pp. 1091-1111.**

Kochanska, G., Forman, D.R., Aksan, N., Dunbar, S.B. (2005), „Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition", *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* **46, pp. 19-34.**

Kochanska, G., Friesenborg, A.E., Lange, L.A., Martel, M.M. (2004), „Parents' personality and infants' temperament as contributors to their emerging relationship", *Journal of Personality Social Psychology,* **86, pp. 744-759.**

Kochanska, G., Gross, J.N., Li, M.-H., Nichols, K.E. (2002), „Guilt in young children : Development, determinants, and relations with a broader system of standards", *Child Development,* **73, pp. 461-482.**

Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T.Y., Koenig, A.L., Vandergeest, K.A. (1996), „Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization", *Child Development,* **67, pp. 490-507.**

Kochanska, G., Thompson, R.A. (1997), „The emergence and development of conscience in tod- dlerhood and early childhood", în J.E. Grusec şi L. Kuczynski (eds.), *Handbook of parenting and the transmission of values,* **Wiley, New York.Kochlar, C.A., West, L.L. (1996),** *Handbook for successful inclusion,* **Aspen Publishers, Gaithersburg, MD.**

Kodish, E. (2005), *Ethics and research with children: A case-based approach,* **Oxford University Press, New York.**

Koenigsknecht, R.A., Friedman, P(1976), „Syntax development in boys and girls", *Child Development,*
47, pp. 109-1115.

Kohlberg, L. (1966), „A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and atti- tudes", în E.E. Maccoby (ed.), *The development of sex differences,* **Stanford University Press, Stanford, CA.**

Kohlberg, L. (1969), Stage and sequence : The cognitive-developmental approach to socialization", în
D. A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research,* **Rand McNally, Chicago.**

Kohlberg, L. (1971), „From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development", în T. Mischel (ed.), *Cognitive development and epistemology* **(pp. 151-236), Academic, New York.**

Kohlberg, L. (1987), „The development of moral judgment and moral action", în L. Kohlberg (ed.), *Child psychology and childhood education : A cognitive-developmental view,* **Longman, New York.**

Kohlberg, L. (1981), *Essays on moral development,* **voi. 1:** *The philosophy of moral development,* **Harper Row, New York.**

Kohlberg, L. (1984), *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages,* **Harper Row, San Francisco.**

Kohlberg, L., Candee, D. (1984), „The relationship of moral judgment to moral action", în W.M. Kurtines şi J.L. Gewirtz (eds.), *Morality, moral behavior, and moral development,* **Wiley, New York.**

Kohlberg, L., Kramer, R. (1969), „Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development", *Human Development,* **12, pp. 93-120.**

Kohlberg, L., Levine, C., Hewer, A. (1983), *Moral stages : A current formulation and a response to critics,* **Karger, Basel.**

Kohlberg, L., Ullian, D.Z. (1974), „Stages in the development of psychosexual concepts and attitudes", în R.C. Friedman, R.M. Richart şi L. VandeWiele (eds.), *Sex differences in behavior,* **Wiley, New York.**

Kohlberg, L., Yaeger, J., Hjertholm, E. (1968), „Private speech : Four studies and a

Kosslyn, S.M., Pascual-Leone, A., Felician, O., Camposano, S., Keenan, J.P., Thompson, W.L., Ganis, G., Sukel, K.E., Alpert, N.M. (1999), „The role of area 17 in visual imagery : convergent evidence from PET and rTMS”, *Science,* **284, pp. 167-170.**

Kostelny, K., Garbarino, J. (1994), „Coping with the consequences of living in danger: The case of Palestinian children and youth”, *International Journal of Behavioral Development,* **17, pp. 595-611.**

Kotchick, B.A., Dorsey, S., Heller, L. (2005), „Predictors of parenting among African American single mothers : Personal and contextual factors”, Journal of Marriage and Family, 67 (2), pp. 448-460.

Kotulak, R. (1996), *Inside the brain. Revolutionary discoveries of how the mind works,* **Andrews and MacMeel, Universal Press Syndicate Company, Kansas City.**

Kowal, A., Kramer, L. (1997), „Children’s understanding of parental differential treatment”, *Child Development,* **68, pp. 113-126.**

Kowal, A., Kramer, L., Krull, J.L., Crick, N.R. (2002), „Children’s perceptions of the fairness of parental preferenţial treatment and their socioe-motional well-being”, *Journal of Family Psychology,* **16, pp. 297-306.**

Kozlowski, L. T Cutting, J.E. (1977), „Recognizing the gender of walkers from dynamic point-light displays”, *Perception and Psychophysics,* **21, pp. 575-580.**

Kozlowski, L.T., Cutting, J.E. (1978), „Recognizing the gender of walkers from point-lights mounted on ankles: Some second thoughts”, *Perception Psychophysics,* **23 (5), pp. 459.**

Kozulin, A. (1990), *Vygotsky’s psychology,* **Harvard University Press, Cambridge, MA.**

Kraft, R.H. (1984), „Lateral specialization and verbal/spatial ability in preschool children: Age, sex and familial handedness differences”, *Neuropsychologia,* **22, pp. 319-335.**

Krashen, S.D. (1999), „Bilingual education: Arguments for and (bogus) arguments against”, în J.E. Alatis (ed.), *Proceedings of Georgetown University Roundtable of Languages and Linguistics,* **Georgetown University Press, Washington, DC, http: //our-world.compuserve.com/ homepages/ jwcraw-ford/Krashen3.htm, accesat la 11 octombrie 2005.**

Krebs, D. (1987), „The challenge of altruism in biology and psychology”, în C. Crawford, M. Smith şi D. Krebs (eds.), *Sociobiology and psychology: Ideas, issues, and applications,* **Erlbaum, Hillsdale, NJ.**

Krebs, D.L., Van Hesteren, F. (1994), „The development of altruism : Toward an integrative model”, *Developmental Review,* **14, pp. 103-158.**

Kreitler, S., Kreitler, H. (1989), „Horizontal de-calage: A problem and its solution”, *Cognitive Development,* **4, pp. 89-119.**

Kreutzer, M.A., Leonard, C., Flavell, J.H. (1975), „An interview study of children’s knowledge about memory”, *Monographs of the Society for Research in Child Development,* **40 (1, Serial No. 159).**

Krevans, J., Gibbs, J.C. (1996), „Parents’ use of inductive discipline : Relations to children’s empathy and prosocial behavior”, *Child Development,* **67, pp. 3263-3277.**

Kroger, j. (1996), *Identity in adolescence : The balance between seif and other,* **Routledge, Londra.**

Kroger, J. (2002), „Identity processes and contents through the yearsof lateadulthood”, *Identity,* **2, pp. 81-99.**

Kroger, J. (2003), „What transits in an identity status transition ? ”, *Identity : An International Journal of Theory Research,* **3, pp. 197-220.**

Kropp, J.P., Haynes, O.M. (1987), „Abusive and nonabusive mothers’ ability to identify general and specific emotion signals of infants”, *Child Development,* **58, pp. 187-190.**

Kruger, A.C. (1992), „The effect of peer and adult-child transactive discussions on moral reasoning”, *Merrill-Palmer Quarterly,* **38, pp. 191-211.**

Kruger, A.C., Tomasello, M. (1986), „Transactive discussions with peers and adults”, *Developmental Psychology,* **22, pp. 681-685.**

Kuchuk, A., Vibbert, M., Bornstein, M.H. (1986), „The perception of smiling and its

Kuhl, P.K., Meltzoff, A.N. (1988), „Speech as an intermodal object of perception”, în A. Yonas (ed.), *Minnesota symposia on child psychology,* voi. 20: *Perceptual development in infancy,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Kuhn, D. (1995), „Microgenetic study of change: Whathasittoldus?, *Psychological Science,* 6, pp. 133-139.

Kuhn, D., Ho, V., Adams, C. (1979), „Formal reasoning among pre- and late-adolescents”, *Child Development,* 50, pp. 1128-1135.

Kuklinski, M.R., Weinstein, R.S. (2001), „Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects”, *Child Development,* 72, pp. 1554-1578.

Kulin, H.E. (1991), „Puberty, hypothalamic-pituitary changes”, în R.M. Lerner, A.C. Peterson şi J. Brooks-Gunn (eds.), *Encyclopedia of adolescence,* voi. 2, Garland, New York.

Kuller, J.A. (1996), „Chorionic villus sampling”, în J.A. Kuller, N.C. Cheschier şi R.C. Cefalo (eds.), *Prenatal diagnosis and reproductive genetics,* Mosby, St. Louis, MO.

Kupersmidt, J.B., DeRosier, M.E., Patterson, C.P. (1995), „Similarity as the basis for children’s friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement, and demographic characteristics”, *Journal of Social and Personal Relationships,* 12, pp. 439-4152.

Kupersmidt, J.B., Trejos, S.L. (1987), *Behavioral correlates of sociometric status among Costa Rican children,* lucrare prezentată la întâlnirea Society for Research in *Child Development,* aprilie, Baltimore.

Kurdek, L.A. (1980), „Developmental relations among children’s perspective taking, moral judgment, and parent-rated behaviors”, *Merrill-Palmer Quarterly,* 26, pp. 103-121.

Kurtz, B.E., Borkowski, J.G. (1987), „Development of strategic skills in impulsive and reflective children: A longitudinal study of metacognition”, *Journal of Experimental Child Psychology,* 43, pp. 129-148.

Kwong, T.E., Vamhagen, C.K. (2005), „Strategy development and learning to speli new words: Generalization of a process”, *Developmental Psychology,* 41, pp. 148-159.

Laboratory of Comparative Human Cognition (1983), „Culture and cognitive development”, în P.H. Mussen şi W. Kessen (eds.), *Handbook of child psychology,* voi. 1: *History, theory, and methods,* ediţia a IV-a, Wiley, New York.

Lacourse, E., Cote, S., Nagin, D.S., Vitaro, R., Brendgen, M., Tremblay, R.E. (2002), „A lon- gitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development”, *Development and Psychopathology,* 14, pp. 909-924.

Ladd, B.K., Ladd, G.W. (2001), Variations in peer victimization: Relations to children’s malad- justment”, în J. Juvonen şi S. Graham (eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized,* Guilford, New York.

Ladd, G.W. (1992), „Themes and theories : Perspectives on processes in family-peer relationships”, în R.D. Parke şi G.W. Ladd (eds.), *Family-peer relationships: Modes oflinkage,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Ladd, G.W., Buhs, E.S., Troop, W. (2002), „Children’s interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs”, în P.K. Smith şi C.H. Hart (eds.), *Blackwell handbook of childhood social development,* Blackwell Publishers, Maiden, MA.

Ladd, G.W., Hart, C.H. (1992), „Creating informai play opportunities : Are parents’ and preschoolers’ initiations related to children’s competence with peers ? ”, *Developmental Psychology,* 28, pp. 1179-1187.

Ladd, G.W., Pettit, G. (2002), „Parents’ and children’s peer relationships”, în M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting,* ediţia a Il-a, voi. 5, Erlbaum, Mahwah, NJ.

LaFrance, M., Hecht, M.A., Paluck, E.L. (2003), „The contingent smile: A meta-analysis of sex differences in smiling”, *Psychological Bulletin,* 129, pp. 305-334.

LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M.A., Atwanger, K., Schreiner, S., Montirosso, R., Frigerio, A. (2002), „Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers”, *Early Education and Development,* 13, pp. 201-219.

Laird, R.D., Jordan, K.Y., Dodge, K.A., Pettit, G.S., Bates, J.E. (2001), „Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems", *Development and Psychopathology,* **13, pp. 337-354.**

Lamaze, F. (1970), *Painless childbirth : Psychoprophylactic method***, Henry Regnery, Chicago.**

Lamb, M.E. (1987), *The father's role : Cross-cultural perspectives,* **Erlbaum, Hillsdale, NJ.**

Lamb, M.E. (ed.) (1997), *The role of the father in child development,* **ediţia a IlI-a, Wiley, New York.**

Lamb, M.E. (1998), „Nonparental child care : Context, quality, correlates, and consequences", în W. Damon, I.E. Sigel şi K.A. Renninger (voi. eds.), *Handbook of child psychology,* **voi. 4:** *Child psychology in practice,* **ediţia a V-a, Wiley, New York.**

Lamb, M.E., Morrison, D.C., Malkin, C.M. (1987), „The development of infant social expectations in face-to-face interaction: A longitudinal study", *Merrill-Palmer Quarterly,* **33, pp. 241-254.**

Lamb, M.E., Roopnarine, J.L. (1979), „Peer influences on sex-role development in preschoolers", *Child Development,* **50, pp. 1219-1222.**

Lamb, M.E., Poole, D.A. (1998), *Investigative interviews of children: A guide for helping profes- sionals,* **American Psychological Association, Washington, DC.**

Lamb, M.E., Sternberg, K., Prodromidis, M. (1992), „Nonmaternal care and the security of in-fantmother attachment: A reanalysis of the data", *Infant Behavior and Development,* **15, pp. 71-83.**

Lamb, M.E., Thompson, R.A., Frodi, A.M. (1982), „Early social development", în R. Vasta (ed.), *Strategies and techniques of child study,* **Academic Press, New York.**

Lambom, S.D., Dombusch, S.M., Steinberg, L. (1996), „Ethnicity and community context as mod- erators of the relation between family decision making and adolescent adjustment", *Child Development,* **67, pp. 283-301.**

Lancy, D.F. (1996), *Playing on the mother ground: Cultural routines for children's development,* **Guilford, New York.**

Langer, O. (1990), „Criticai issues in diabetes and pregnancy", în I.R. Merkatz şi J.E. Thompson (eds.), *New perspectives on prenatal care,* **Elsevier, New York.**

Langlois, J.H., Roggman, L.A., Casey, R.J., Ritter, J.M., Reiser-Danner, L.A., Jenkins, V.Y. (1987), „Infant preference for attractive faces : Rudiments of a stereotype ? ", *Developmental Psychology,* **23, pp. 363-369.**

Lansford, J.E., Parker, J.G. (1999), „Children's interactions in triads : Behavioral profiles and effects of gender and pattems of friendships among members", *Developmental Psychology,* **35, pp. 80-93.**

Lanza, E. (1997), *Language mixing in infant bilin-gualism: A sociolinguistic perspective,* **Oxford University Press, Oxford.**

Larsen, L.J. (2004), „The foreign-bom population in the United States: 2003", *Current Population Reports,* **P20551, US Census Bureau, Washington, DC.**

Larsson, G., Bohlin, A.B., Tunell, R. (1985), „Prospective study of children exposed to variable amounts of alcohol in utero", *Archives of Disease in Childhood,* **60, pp. 316-321.**

Laupta, M., Turiel, E. (1993), „Children's concepts of authority and social contexts", *Journal of Educaţional Psychology,* **85, pp. 191-197.**

Laursen, B., Collins, W.A. (1994), „Interpersonal conflict during adolescence", *Psychological Bulletin,* **115, pp. 197-209.**

Laursen, B., Finkelstein, B.D., Betts, N.T. (2001), „A developmental meta-analysis of peer conflict resolution", *Developmental Review,* **21, 423-449.**

Lavelli, M., Fogel, A. (2002), „Developmental changes in mother-infant face-to-face communication: Birth to 3 months", *Developmental Psychology,* **38, pp. 288-305.**

Le, T.N., Stockdale, G.D. (2005), „Individualism, collectivism, and delinquency in Asian American adolescents", *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology,* **34 (A), pp. 681-691.**

Leaper, C. (ed.) (1994), „New directions for child development: No. 65", *Childhood gender segrega- tion : Causes and consequences,* **Jossey-Bass, San Francisco.**

Leaper, C. (2002), „Parenting girls and boys", în M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of*

Leaper, C., Tenenbaum, H.R., Shaffer, T,G. (1999), „Communication patterns of African American girls and boys from low-income, urban background”, *Child Development*, 70, pp. 1489-1503.

Leary, M.R., Tangney, I.P. (2003), „The seif as an organizing construct in the behavioural and social sciences”, în M.R. Leary şi J.P. Tangney (eds.), *Handbook of seif and identity*, Guilford Press, New York.

Leavitt, L., Fox, N. (eds.) (1993), *Psychological effects of war and violence on children,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Lebra, T.S. (1994), „Mother and child in Japanese socialization: A Japan-US comparison”, în P.M. Greenfield şi R.R. Cocking (eds.), *Cross-cultural roots of minority child development,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Lecanuet, J.-P. (1998), „Fetal responses to auditory and speech stimuli”, în A. Slater (ed.), *Perceptual development: Visual, auditory, and speech perception in infancy,* Psychology Press, Hove.

Lee, V.E., Burkam, D.T, (2002), *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school,* Economic Policy Institute (BBB25681), Washington, DC.

Lee, V. E., Burkam, D.T. (2003), „Dropping out of high school: The role of school organization and structure”, *American Educaţional Research Journal,* 40 (2), pp. 353-393.

Leger, D.W., Thompson, R.A., Merritt, J.A., Benz, J.J. (1996), „Adult perception of emotion intensity in human infant cries : Effects of infant age and cry acoustics”, *Child Development,* 67, pp. 3238-3249.

Legerstee, M. (1991), „The role of person and object in eliciting early imitation”, *Journal of Experimental Child Psychology,* 51, pp. 423-433.

Legerstee, M., Anderson, D., Schaffer, A. (1998), „Five- and eight-month-old infants recognize their faces and voices as familiar and social stimuli”, *Child Development,* 69, pp. 37-50.

Legerstee, M., Varghese, J. (2001), „The role of maternal affect mirroring on social expectancies in three-month-old infants”, *Child Development,* 72, pp. 1301-1313.

Leiderman, P.H., Seashore, M.J. (1975), „Mother-infant separation: Some delayed consequences”, în *Parent-infant interaction* (CIBA Foundation Symposium No. 33), Elsevier, New York.

Leinbach, M.D., Fagot, B.I. (1993), „Categoricai habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy”, *Infant Behavior and Development,* 16, pp. 317-332.

Leinbach, M.D., Hort, B.E., Fagot, B.I. (1997), „Bears are for boys: Metaphorical associations in young children’s gender stereotypes”, *Cognitive Development,* 12, pp. 107-130.

Leman, P.J., Ahmed, S. Ozarow, L. (2005), „Gender, gender relations, and the social dynamics of children’s conversations”, *Developmental Psychology,* 41 (1), pp. 64-74.

Lempers, J.D., Flavell, E.R., Flavell, J.H. (1977), „The development in very young children of tacit knowledge concerning visual perception”, *Genetic Psychology Monographs,* 95, p. 353.

Lenneberg, E.H. (1967), *Biological foundations of language,* Wiley, New York.

Lepper, M.R., Corpus, J.H., Iyengar, S.S. (2005), „Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom : Age differences and academic correlates”, *Journal of Educaţional Psychology,* 97, pp. 184-196.

Lesko, N. (ed.) (2000), *Masculinities at school,* Sage, Londra.

Leslie, A.M., Friedman, O., German, T.P. (2004), „Core mechanisms in «theory of mind»”, *Trends in Cognitive Sciences,* 8, pp. 529-533.

Leslie, A.M., Keeble, S. (1987), „Do six-month-olds perceive causality ? ”, *Cognition,* 25, pp. 265-288.

Lester, B.M (1984), „A biosocial model of infant crying”, în L.P. Lipsitt (ed.), *Advances in infancy research,* voi. 3, Ablex, Norwood, NJ.

Lester, B.M. (2000), „Prenatal cocaine exposure and child outcome : A model for the study of the infant at risk”, *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences,* 37, pp. 223-235.

Lester, B.M., Boukydis, C.F.Z., Twomey, J.E. (2000), „Maternal substance abuse and

LeVine, R.A. (1984), „Properties of culture: An ethnographic view", înR.A. SchwederşiR.A. Levine(eds.), *Culture theory : Essays on mind, seif and emotion* **(pp. 67-87), Cambridge University Press, Cambridge.**

Levine, S.C., Huttenlocher, J., Taylor, A., Langrock, A. (1999), „Early sex differences in spaţial skill", *Developmental Psychology,* **35, pp. 940-949.**

Levitt, M.J., Weber, R.A., Clark, M.C., McDonnell, P. (1985), „Reciprocity of exchange in toddler sharing behavior", *Developmental Psychology, 21,* **pp. 122-123.**

Levy, G. (1999), „Gender-typed and non-gender-typed category awareness in toddlers", *Sex Roles,* **47, pp. 851-873.**

Levy, G.D., Carter, D.B. (1989), „Gender schema, gender constancy, and gender-role knowledge : The roles of cognitive factors in preschoolers' gender-role stereotype attributions", *Developmental Psychology,* **25, pp. 444-449.**

Levy, G.D., Fivush, R. (1993), „Scripts and gender: A new approach for examining gender-role development", *Developmental Psychology,* **13, pp. 126-146.**

Levy, G.D., Taylor, M.G., Gelman, S.A. (1995), „Tradiţional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rales, and physical laws", *Child Development,* **66, pp. 515-531.**

Lewis, M. (1995), „Embarrassment: The emotion of self-exposure and evaluation", în J. Tangney şi K. Fischer (eds.), *Self-conscious emotions : The psychology of shame, guilt, embarassment, andpride,* **Guilford, New York.**

Lewis, M. (2000), „The emergence of human emotions", în M. Lewis şi J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of emotions,* **ediţia a Il-a, Guilford, New York.**

Lewis, M., Alessandri, S.M., Sullivan, M.W. (1990), „Violation of expectancy, loss of control, and anger expression in young infants", *Developmental Psychology, 26,* **pp. 745-751.**

Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C., Jaskir, J. (1984), „Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations", *Child Development,* **55, pp. 123-136.**

Lewis, M., Michaelson, L. (1983), *Children's emotions and moods: Developmental theory and measurement,* **Plenum, New York.**

Lewis, M., Michaelson, L. (1985), „Faces as signs and symbois", în G. Zivin (ed.), *Development of expressive behavior: Biological-environmental interaction,* **Academic Press, New York.**

Lewis, M., Ramsey, D.S. (1997), „Stress reactivity andself-recognition", *Child Development,* **68, pp. 621-629.**

Lewis, M., Ramsey, D. (2004), „Development of self-recognition, personal pronoun use, and pretend play during the 2nd year", *Child Development,* **75, pp. 1821-1831.**

Lewis, M., Saarni, C. (1985), „Culture and emotions", în M. Lewis şiC. Saarni, *The socialization of emotions* **(pp. 1-17), Plenum, New York.**

Lewis, M., Wolan Sullivan, M. (2005), „The development of self-consciousemotions", în A.J.Elliot şi C.S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation,* **Guilford, New York.**

Lewkowicz, D.J. (2000), „The development of temporal intersensory perception: An epigenetic sys- tems/limitations view", *Psychological Bulletin,* **726, pp. 281-308.**

Lewkowicz, D.J., Lickliter, R. (eds.) (1994), *The development of intersensory perception: Comparative perspectives,* **Erlbaum, Hillsdale, NJ.**

Lewkowicz, D.J., Turkewitz, G. (1981), „Intersensory interaction in newborns : Modification of visual preferences following exposure to sound", *Child Development,* **52, pp. 827-832.**

Lewontin, R. (2000), *It ain 't necessarily so : The dream of the human genome and other illusions,* **New York Review of Books, New York.**

Li, Q. (1999), „Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review", *Educaţional Research,* **41, pp. 63-76.**

Liben, L.S., Bigler, R. (2002), „The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways", *Monographs of the Society for Research in Child Development,* **67 (2, Serial No. 269).**

Liben, L.S., Signorella, M.L. (eds.) (1987), „New directions for child development: No. 38", *Children's gender schemata,* **Jossey-Bass, San Francisco.**

Liben, L. S., Signorella, M.L. (1993), „Gender-schematic processing in children: The

Liew, J., Eisenberg, N., Reiser, M. (2004), „Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reaction to disappointment, and quality of social functioning", *Journal of Experimental Child Psychology*, **89, pp. 298-313.**

Limber, S.P. (2004), „Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program : Lessons leamed from the field", în D. Espelage şi S. Swearer (eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* **(pp. 351-363), Erlbaum, Mahwah, NJ.**

Lin, X. (2001), „Designing metacognitive activities", *Educaţional technology research and development,* **49 (2), pp. 23-40.**

Lindberg, M.A. (1980), „Is knowledge base development a necessary and sufficient condition for memory development?", *Journal of Experimental Child Psychology,* **30, pp. 401-410.**

Lindsey, E.W., Mize, J. (2001), „Contextual differences in parent-child play : Implications for children's gender role development", *Sex Roles,* **44, pp. 155-176.**

Lindsey, E.W., Mize, J., Pettit, G.S. (1997), „Differential play pattems of mothers and fothers of sons and daughters : Implications for children's gender role development", *Sex Roles,* **37, pp. 643-661.**

Linn, M.C., Petersen, A.C. (1986), „A metaanalysis of gender differences in spaţial ability: Implications for mathematics and Science achievement", în J.S. Hyde şi M.C. Linn (eds.), *The psychology of gender: Advances through meta-analysis,* **Johns Hopkins University Press, Baltimore.**

Linnenbrink, E.A. (2005), „The dilemma of performance-approach goals : The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning", *Journal of Educaţional Psychology,* **97, pp. 197-213.**

Lipscomb, T.J., McAllister, H.A., Bregman, N.J. (1985), „A developmental inquiry into the effects of multiple models on children's generosity", *Merrill-Palmer Quarterly,* **31, pp. 335-344.**

Lipsitt, L.P., Engen, T., Kaye, H. (1963), „Developmental changes in the olfactory threshold of the neonate", *Child Development,* **34, pp. 371-376.**

Lizliu, Y., Jiangyang, W., Wen, L., Cuskelly, M., Zhang, A. (2005), „Strategies used by 3 to 5 years old children on a self-imposed delay of gratification task including a cross-cultural comparison between China and Austria", *Acta Psychologica Sinica,* **37, pp. 224-232.**

Lobel, M., Dunkel-Schetter, C., Scrimshaw, S.C.M. (1992), „Prenatal maternal stress and prematu- rity : A prospective study of socioeconomically disadvantaged women", *Health Psychology,* **11 (1), pp. 32-40.**

Lobel, T.E., Gruber, R., Govrin, N., Mashraki-Pedhatzur, S. (2001), „Children's gender-related inferences and judgments : A cross-cultural study", *Developmental Psychology,* **37, pp. 839-846.**

Lochman, J.E., Burch, P.P., Curry, J.E., Lampron, L.B. (1984), „Treatment and generalization effects of cognitive-behavioral and goal-setting interventions with aggressive boys", *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* **52, pp. 915-916.**

Lochman, J.E., Wayland, K. (1994), „Aggression, social acceptance and race as predictors of negative adolescent outcomes", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* **33, pp. 1026-1035.**

Lockman, J.J. (1984), „The development of detour ability during infancy", *Child Development,* **55, pp. 482-491.**

Lockman, J.J., Adams, C.D. (2001), „Going around transparent and grid-like barriers : Detour ability as a perception-action skill", *Developmental Science,* **4, pp. 463-471.**

Lockman, J.J., McHale, J.P. (1989), „Object manipulation in infancy : Developmental and contextual determinants", în J.J. Lockman şi N.L. Hazen (eds.), *Action in social context: Perspectives on early development,* **Plenum, New York.**

Locke, K.D. (2002), „Are descriptions of the seif more complex than descriptions of others?", *Personality Social Psychology Bulletin,* **28, pp. 1094-1105.**

Lockwood, P., Marshala, T.C., Sadler, P. (2005), „Promoting success or preventing failure : Cultural differences in motivation by positive and negative role models", *Personality Social Psychology Bulletin,* **31, pp. 379-392.**

Loeber, R., Hay, D.F. (1993), „Developmental approaches to aggression and conduct

Loehlin, J.C. (2000), „Group differences in intelligence", în R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence*, Cambridge University Press, New York.

Loehlin, J.C., Horn, J.M., Willerman, L. (1997), „Heredity, environment, and IQ in the Texas Adoption Project", în R.J. Sternberg şi E. Grigorenko (eds.), *Intelligenge heredity and environment,* Cambridge University Press, New York.

Loehlin, J.C., Neiderhiser, J.M., Reiss, D. (2005), „Genetic and environmental components of adolescent adjustment and parental behavior: A multivariate analysis", *Child Development,* 76 (5), pp. 1104-1115,

Lonigan, C.J., Bloomfield, B.G., Brenlee, G., Anthony, J.T. (1999), „Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low- and middle-income backgrounds", *Topics in Early Childhood Special Education,* 19, pp. 40-53.

Lorenz, K.Z. (1937), „The companion in the bird's world", *Auk,* 54, pp. 245-273.

Lorenz, K.Z. (1957), Companionship in bird life", în C. Scholler (ed.), *Instinctive behavior,* International Universities Press, New York.

Lorenz, K.Z. (1950), „Innate behaviour patterns", *Symposia for the Study of Experimental Biology,* 4, pp. 211-268.

Loudon, I. (1993), *Death in childbirth : An internaţional study ofmaternal care and maternal mortality, 1800-1950,* Oxford University Press, New York.

Lourenco, O., Machado, A. (1996), „In defense of Piaget's theory : A reply to 10 commoncriticisms", *Psychological Review,* 103, pp. 143-164.

Love, J.M., Constantine, J., Paulsell, D., Boiler, K., Ross, C., Raikes, H., Brady-Smith, C., Brooks-Gunn, J. (2004), „The role of early head start programs in addressing the child care needs of low-income families and toddlers : Influences on child care use and quality", US Department of Health and Human Services Head Start Bureau, Administration for children, youth, and families, Washington, DC.

Lowrey, G.H. (1978), *Growth and development of children,* ediţia a Vil-a Yearbook Medical Publishers, Chicago.

Lozoff, B., Wolf, A.W., Davis, N.S. (1984), „Cosleeping in urban families with young children in the United States", *Pediatrics,* 74, pp. 171-182.

Ludemann, P.M. (1991), „Generalized discrimination of positive facial expressions by seven- and ten-month-old infants", *Child Development,* 62, pp. 55-67.

Luecke-Aleksa, D., Anderson, D.R., Collins, P.A., Schmitt, K.L. (1995), „Gender constancy and television viewing", *Developmental Psychology,* 31, pp. 773-780.

Lundqvist, C., Sabel, K.-G. (2000), „Brief report: The Brazelton Neonatal Behavioral Assessment Scale detects differences among newbom infants of optimal health", *Journal of Pediatric Psychology, 25,* pp. 577-582.

Luria, A.R (1976), *Cognitive development: Its cultural and social foundations,* Harvard University Press, Cambridge, MA.

Luria, A.R. (1979), *The making of mind: A personal account of Soviet psychology,* Harvard University Press, Cambridge, MA.

Luster, T.V., Bates, L., Fitzgerald, H., Vandenbelt, M., Key, J.P. (2000), „Factors related to successful outcomes among preschool children born to low-income adolescent mothers", *Journal of Marriage the Family,* 62, pp. 133-146.

Luster, T.V. Denbow, E. (1992), „Home environment and matemal intelligence as predictors of verbal intelligence : A comparison of preschool and school-age children", *Merrill-Palmer Quarterly,* 38, pp. 151-175.

Luthar, S.S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000), „The construct of resilience : A criticai evaluation and guidelines for future work", *Child Development,* 71, pp. 543-562.

Lyon, D.W., Rainey , B.B., Bullock, C.N. (2002), „The effects of glasses on the self-concept of school-aged children", *Journal ofOptometric Vision Development,* 33, pp. 29-32.

Lyon, T.D., Flavell, J.H. (1993), „Young children's understanding of forgetting over time", *Child Development,* 64, pp. 789-800.

Lyons-Ruth, K., Alpem, L., Repacholi, B. (1993), „Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the pre-school classroom", *Child Development,* 64, pp. 572-585.

Lyons-Ruth, K., Jacobvitz, D. (1999), „Attachment disorganisation: Unresolved loss,

Lytton, H., Romney, D.M. (1991), „Parents' sex-related differential socialization of boys and girls : A meta-analysis", *Psychological Bulletin,* 109, pp. 267-296.

Maccoby, E.E. (1990), „Gender and relationships : A developmental account", *American Psychologist,* 45, pp. 513-521.

Maccoby, E.E. (1995), „The two sexes and their social systems", în P. Moen, G.H. Elder, Jr. şi K. Luscher (eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development,* American Psychological Association, Washington, DC.

Maccoby, E.E. (1998), *The two sexes : Growing up apart, coming together,* Harvard University Press, Cambridge, MA.

Maccoby, E.E. (2000a), „Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics", *Annual Review of Psychology,* 51, p. 127.

Maccoby, E.E. (2000b), „Perspectives on gender development", *International Journal of Behavioral Development,* 24, pp. 398-406.

Maccoby, E.E. (2002), „Parenting effects : Issues and controversies", în J. G Borkowski, S.L. Ramey şi M. Bristol-Power (eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development,* Erlbaum, Mahwah, NJ.

Maccoby, E.E., Jacklin, C.N. (1974), *The psychology of sex differences,* Stanford University Press, Stanford, CA.

Maccoby, E.E., Martin, J.A. (1983), „Socialization in the context of the family: Parent-child interaction", în P.H. Mussen şi E.M. Hetherington (eds.), *Handbook of child psychology,* voi. 4: *Socialization, personality, and social development,* ediţia a IV-a, Wiley, New York.

MacDonald, K.B. (1988a), „The interfaces between sociobiology and developmental psychology", în K.B. MacDonald (ed.), *Sociobiologicalperspectives on human development,* Springer Verlag, New York.

MacDonald, K.B. (1992), „Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis", *Child Development,* 63, pp. 753-773.

MacDonald, K., Parke, R.D. (1986), „Parent-child physical play : The effects of sex and age of children and parents", *Sex Roles,* 15, pp. 367-378.

MacDorman M.F., Martin, J.A., Mathews, T.J., Hoyert, D.L., Ventura, S.J. (2005), „Explaining the 2001-2002 infant mortality increase : Data from the linked birth/infant death data set", *Natl. Vital. Stat. Rep.,* 53 (12), p. 122.

MacFarlane, A. (1975), „Olfaction in the development of social preferences in the human neonate", în *Parent-infant interaction* (CIBA Foundation Symposium No. 33), Elsevier, Amsterdam.

Mackay, Robert W. (1973), „Conceptions of children and models of socialization", în H.P. Dreitzel (ed.), *Recent Sociology: No. 5* (pp. 271-273), Macmillan, New York, republicat in F.C. Waksler (ed.), *Studying the social worlds of children* (pp. 23-37), Falmer, Basingstoke, 1991.

MacKinnon, C.E. (1989), „An observational investigation of sibling interactions in married and di- vorced families", *Developmental Psychology,* 25, pp. 36-44.

Mactie, J., Cicchetti, D., Toth, S.L. (2001), „The development of dissociation in maltreated preschool-aged children", *Development and Psychopathology,* 13, pp. 233-254.

MacWhinney, B. (1987), „The competition model", în B. MacWhinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

MacWhinney, B., Bates, E. (1993), *The crosslinguistic study of sentence processing,* Cambridge University Press, Cambridge.

MacWhinney, B., Chang, F. (1995), „Connectionism and language learning", în C.A. Nelson (ed.), *Minnesota symposia on child psychology,* voi. 28; *Basic and applied perspectives on learning, cognition, and development,* Erlbaum, Mahwah, NJ.

MacWhinney, B., Leinbach, J. (1991), „Implementations are not conceptualizations : Revising the verb learning model", *Cognition,* 40, pp. 121-157.

Madansky, D., Edelbrock, C. (1990), „Cosleeping in a community sample of 2- and 3-year-old children", *Pediatrics,* 86 (2), pp. 197-203.

Madduz, J.E., Gosselin, J.T. (2003), „Self-efficacy", în M.R. Leary şi J.P. Tangney (eds.), *Handbook of seif and identity,* Guilford Press, New York.

Magnuson, K.A., Duncan, G.J. (2002), „Parents in poverty", în M.H. Bornstein (ed.)

Main, M., Goldwyn, R. (1998), „Adult attachment rating and classification systems", în M. Main (ed.), *Assessing attachment through discourse, drawings, and reunion situations,* Cambridge University Press, New York.
MainM., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985), „Security in infancy, childhood and adulthood : A move to the level of representation", în I. Bretherton şi E. Waters (eds.), „Growing points of attachment theory and research", *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 50 (12, Serial No. 209)
Main, M., Solomon, J. (1986), „Discovery of a disorganîzed/disoriented attachment pattern", în T.B. Brazelton şi M.W. Yogman (eds.), *Affective development in infancy,* Ablex, Norwood, NJ.
Main M., Solomon, J. (1990), „Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strânge Situation", în M. Greenberg, D. Cicchetti şi M. Cummings (eds.), *Attachment during the preschool years,* University of Chicago Press, Chicago.
Majeres, R.L. (1999), „Sex differences in phonological processes : Speeded matching and word read- ing", *Memory and Cognition,* 27, pp. 246-253.
Makame, V., Frantham-Mcgregor, S. (2002), „Psychological well-being of orphans in Dar Es Salaam, Tanzania", *Acta Paediatrica,* 91 (4), pp. 459-465.
Malatesha, J.R. (2005), „Vocabulary: A criticai component of comprehension", *Reading Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties,* 21, pp. 209-219.
Malatesta, C.Z. (1985), „Developmental course of emotion expression in the human infant", în G. Zivin (ed.), *Development of expressive behavior: Biological-environmental interaction.* Academic Press, New York.
Malatesta, C.Z., Culver, C., Tesman, J.R., Shepard, B. (1989), „The development of emotion expression during the first two years of life", *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 54 (12, Serial No. 219).
Malatesta, C.Z., Grigoryev, P., Lamb, C., Albin, M., Culver, C. (1986), „Emotion socialization and expressive development in preterm and full term infants", *Child Development,* 57, pp. 316-330.
Malatesta, C.Z., Haviland, J.M. (1982), „Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy", *Child Development,* 53, pp. 991-1003.
Malatesta, C.Z., Haviland, J.M. (1985), „Signs, symbols, and socialization", în M. Lewis şi C. Saarni (eds.), *The socialization of emotion* (pp. 89-115), Plenum Press, New York.
Malatesta, C.Z., Izard, C.E., Camras, L. (1991), „Conceptualizing early infant affect: Emotions as fact, fiction, or artifact?", în K. Strongman (ed.), *International review of studies on emotion,* Wiley, New York.
Malina, R.M. (1990), „Physical growth and performance during the transitional years (9-16)", în R. Montemayor, G.R. Adams şi T. Gullotta (eds.), *From childhood to adolescence,* voi. 2 : *Advances in adolescent development,* Sage, Londra.
Mandel, D., Kemler Nelson, D.G., Jusczyk, P.W. (1996), „Infants remember the order of words in a spoken sentence", *Cognitive Development,* 11, pp. 181-196.
Mandoki, M.W., Summer, G.S., Hoffman, R.P., Riconda, D.L. (1991), „A review of Klinefelter's syndrome in children and adolescents", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 30, pp. 167-172.
Mangelsdorf, S.C., Plunkett, J.W., Dedrick, C.E, Berlin, M., Meisels, S.J., McHale, J.L., Dichtellmiller, M. (1996), „Attachment security in very low birth weight infants", *Developmental Psychology,* 32, pp. 914-920.
Manke, B., Saudino, K.J., Grant, J.D. (2001), „Extreme analyses of observed temperament dimensions", în R.N. Emde şi J.K. Hewitt (eds.), *Infancy to early childhood,* Oxford University Press, New York.
Mannino, D.M., Moorman, J.E., Kingsley, B., Rose, D., Repace, J. (2001), „Health effects related to environmental tobacco smoke exposure in the United States", *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine,* 755, pp. 36-41.
Mannle, S., Tomasello, M. (1987), „Fathers, siblings, and the Bridge Hypothesis", în K.E. Nelson şi A. VanKleeck (eds.), *Children's language,* voi. 6, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Mannuzza, S., Klein, R.G. (2000), „Long-term prognosis in attention-deficit/hyperactivity disorder", *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America,* 9, pp. 1711-1726.
Mao, A., Bumham, M.M., Goodlin-Jones, B.L., Gaylor, E.E., Anders, T.F. (2004), „A

Maratsos, M. (1983), „Some current issues in the study of the acquisition of grammar”, în P.H. Mussen, J.H. Flavell şi E.M. Markman (eds.), *Handbook of child psychology,* voi. 3 : *Cognitive development,* ediţia a IV-a, Wiley, New York.

March of Dimes (2005), http: //www.marchofdimes.com/professionals/14332_l 169.asp, accesat la 19 decembrie 2005.

Marchant, G.J., Paulson, S.E., Rothlisberg, B.A. (2001), „Relations of middle school students’ per- ceptions of family and school contexts with academic achievement”, *Psychology in the Schools,* 58, pp. 505-519.

Marcia, J.E. (1994), „The empirical study of ego identity”, în H.A. Bosma, T.L.Graafsma, H.D. Grotevant şi D.J. Delevita (eds.), *Identity and development: An interdisciplinary approach* (pp. 67-80), Sage Publications, Thousand Oaks.

Marcia, J.E. (2002), „Identity and psychosocial development in adulthood”, *Identity,* 2, pp. 7-28.

Marcia, J.E. (2003), „Treading fearlessly : A commentary on personal persistence, identity development, and suicide”, *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 68 (2), pp. 131-138.

Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., Papillon, M. (2002), „Gender differences in depressive symptoms during adolescence: Role of gender-typed characteristics, self-esteem, body image, stressful life events, and pubertal status”, *Journal of Emoţional and Behavioral Disorders,* 10, pp. 29-42.

Marcus, G.F. (2001), *The algebraic mind: Integrating connectionism and cognitive Science,* MIT Press, Cambridge, MA.

Marcus, G.F., Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, T.J., Xu, F. (1992), „Overregularization in language acquisition”, *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 57 (4, Serial No. 228).

Mares, L., Woodard, E. (2005), „The positive effects of television on children’s social interactions”, în R. Carveth şi J. Bryant (eds.), *Meta-analyses of media effects,* Erlbaum, Mahwah, NJ.

Mareschal, D., French, R.M., Quinn, P.C. (2000), „A connectionist account of asymmetric category learning in early infancy”, *Developmental Psychology,* 36, pp. 635-645.

Mareschal, D., Johnson, S.P. (2002), „Learning to perceive object unity : A connectionist account”, *Developmental Science,* 5, pp. 151-185.

Margolis, H., McCabe, P. (2003), „Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners”, *Preventing School Failure,* 47, 4, pp. 162-170.

Markman, E.M. (1989), *Categorization and naming in children: Problems of induction,* MIT Press, Cambridge, MA.

Markman, E.M. (1991), „The whole object, taxonomic, and mutual exclusivity assumptions as iniţial constraints on word meanings”, în S.A. Gelman şi J.P. Bymes (eds.), *Perspectives on language and thought: Interrelations in development,* Cambridge University Press, Cambridge.

Markus, H.R., Kitayama, S. (1991), „Culture and seif: Implications for cognition, emotion, and motivation”, *Psychological Review,* 98 (2), pp. 224-253.

Marlier, L., Schaal, B., Soussignan, R. (1998), „Neonatal responsiveness to the odor of amniotic and lacteal fluids : A test of perinatal chemosen-sory continuity”, *Child Development,* 69, pp. 611-623.

Marsh, H.W., Ayotte, V. (2003), „Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age ? The differential distincţi veness hypothesis”, *Journal of Educaţional Psychology,* 95, pp. 687-706.

Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L. (1984), „Self-Description Questionnaire : Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preado-lescent children”, *Journal of Educaţional Psychology,* 76 (5), pp. 940-956.

Marsh, H.W., Ellis, L.A., Craven, R.G. (2002), „How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure”, *Developmental Psychology,* 38, pp. 376-393.

Marsh, H.W., Ellis, L.A., Parada, R.H., Richards, G., Heubeck, B.G. (2005), „A short version of the seif description questionnaire III: Operational-izing criteria for short-form evaluation with new applications of confirmatory factor analyses”, *Psychological Assessment,* 17, pp. 81-102.

Marshall, J., Ralph, S., Palmer, S. (2002), „I wasn't trained to work with them : mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties", *International Journal of Inclusive Education,* 6 (3), pp. 199-215.

Marsiglio, W., Amato, P., Day, R.D., Lamb, M.E. (2000), „Scholarship onfatherhood in the 1990s and beyond", *Journal of Marriage and the Family,* 62, pp. 1173-1191.

Martin, C.L. (1989), „Chiidren's use of gender-related information in making social judgments", *Developmental Psychology,* 25, pp. 80-88.

Martin, C.L. (1993), „New directions for investigating children's gender knowledge", *Developmental Review,* 13, pp. 184-204.

Martin, C.L., Eisenbud, L., Rose, H. (1995), „Children's gender-based reasoning about toys", *Child Development,* 66, pp. 1453-1471.

Martin, C.L., Halverson, C.F. (1983a), „The effects of sex-typing schemas on young children's memory", *Child Development,* 54, pp. 563-574.

Martin, C.L., Halverson, C.F (1983b), „Gender constaney : A methodological and theoretical analysis", *Sex Roles,* 9, pp. 775-790.

Martin, C. L., Halverson, C.F (1987), „The roles of cognition in sex role acquisition", inD.B. Carter (ed.), *Current conceptions of sex roles and sex typing : Theory and research,* Praeger, New York.

Martin, C.L., Little, J.K. (1990), „The relation of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes", *Child Development,* 61, pp. 1427-1439.

Martin, C.L., Ruble, D.N., Szkrybalo, J. (2002), „Cognitive theories of early gender development", *Psychological Bulletin,* 128, pp. 903-933.

Martin, G.B., Clark, R.D. (1982), „Distress crying in neonates: Species and peer specificity", *Developmental Psychology,* 18, p. 39.

Martin J.A., Kochanek, M.S., Strobino, D.M., Guyer, B., MacDorman, M.F. (2005), „Annual summary of vital statistics - 2003", *Pediatrics,* 115, pp. 619-634.

Martini, M., Kirkpatrick, J. (1981), „Early interactions in the Marquesas Isalnds", în T.M. Field, A.M. Sostek, P. Vietze şi P.H. Leiderman (eds.), *Culture and early interactions,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Martorano, S.C. (1977), „A developmental analysis of performance on Piaget's formal operaţional tasks", *Developmental Psychology,* 13, pp. 666-672.

Martorell, R. (1984), „Genetics, environment, and growth: Issues in the assessment of nutritional status", în A. Velasquez şi H. Bourges (eds.), *Genetic factors in nutrition,* Academic Press, Orlando, FL.

Masataka, N. (1993), „Effects of contingent and non-contingent maternal stimulation on the social behavior of three- to four-month-old Japanese infants", *Journal of Child Language,* 20, pp. 303-312.

Masataka, N. (1999), „Preference for infant-directed singing in 2-day-old infants of deaf parents", *Developmental Psychology,* 35, pp. 1001-1005.

Mascolo, M.E., Li, J. (2004), *Culture and developing selves : Beyond dichotomization,* Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Masten, A.S., Hubbard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N., Ramiriez, M. (1999), „Competence in the context of adversity : Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence", *Development and Psychopathology,* 11, pp. 143-169.

Masters, J.C. (1979), „Modeling and labeling as integrated determinants of children's sex-typed imitative behavior", *Child Development,* 50, pp. 364-371.

Masters, J.C., Furman, W. (1981), „Popularity, individual friendship selection, and specific peer interaction among children", *Developmental Psychology,* 17, pp. 344-350.

Masters, M.S., Sanders, B. (1993), „Is the gender difference in mental rotation disappearing? ", *Behavior Genetics, 23,* pp. 337-341.

Mathes, P.G., Torgesen, J.K., Ailor, J.H. (2001), „The effects of peer-assisted literacy strategies for first-grade readers with and without additional computer-assisted instruction in phonological awareness", *American Educaţional Research Journal,* 38, pp. 371-410.

Mathiesen, K.S., Tambs, K. (1999), „The EAS Temperament Questionnaire-factor structure, age trends, reliability, and stability in a Norwegian sample", *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,* 40, pp. 431-439.

Maurer, D., Lewis, T.L (2001), „Visual acuity and spaţial contrast sensitivity: Normal development and underlying mechanisms", în C.A. Nelson şi M. Luciana Şeds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience,* MIT Press, Cambridge, MA.

Maurer, D., Maurer, C. (1988), *The world of the newborn,* Basic Books, New York.

Maurer, D., Stager, C.L., Mondloch, C.J. (1999), „Cross-modal transfer of shape is difficult to demonstrate in one-month-olds", *Child Development*, 70, pp. 1047-1057.

Mavalankar, D.V. Rosenfield, A. (2005), „Maternal mortality in resource-poor settings : Policy barriers to care", *American Journal of Public Health,* 95, pp. 200-203.

Mayer, N.K., Tronick, E.Z. (1985), „Mothers' turn-giving signals and infant turn-taking in mother-infant interaction", în T M. Field şi N.A. Fox (eds.), *Social perception in infants,* Ablex, Norwood, NJ.

Mayes, L.C., Fahy, T. (2001), „Prenatal drug exposure and cognitive development", în R.J. Sternberg şi E.L. Grigorenko (eds.), *Environmental effects on cognitive abilities,* Erlbaum, Mahwah, NJ.

Maynard Smith, J. (1976), „Group selection", *Quarterly Review ofBiology,* 51, pp. 277-283.

McArthur, L.Z., Baron, R.M. (1983), „Toward an *ecological theory* of social perception", *Psychological Review,* 90, pp. 215-238.

McAuley, E., Elavsky, S., Motl, R.W., Konopack, J.P., Hu. L., Marquez, D.X. (2005), „Physical activity, self-efficacy, and self-esteem: Longitudinal relationships in older adults", *Journals of Gerontology-Series B: Psychological Sciences and Social Sciences,* 60B, pp. 268-275.

McCabe, A.E. (1989), „Differential language learning styles in young children: The importance of context", *Developmental Review,* 9, pp. 120.

McCabe, M.P., Collins, J.K. (1984), „Measurement of depth of desired and experienced sexual involvement at different stages of dating", *Journal of Sex Research,* 20, pp. 377-390.

McCartney, K. (ed.) (1990), „New directions for child development: No. 49", *Child care and maternal employment: A social ecology approach,* Jossey-Bass, San Francisco.

McCombs, B.L. (2001), „What do we know about learners and learning? The leamer-centered framework: Bringing the educaţional system into balance", *Educaţional Horizons,* 79 (4), pp. 182-193.

McCrae, R.R., Costa, P.T. Jr., Terracciano, A., Parker, W.D., Mills, C.J., De Fruyt, F., Mervielde, I. (2002), „Personality trăit development from age 12 to age 18 : Longitudinal, cross-sectional and cross-cultural analyses", *Journal of Personality and Social Psychology,* 83, pp. 1456-1468.

McCune-Nicolich, L. (1981), „The cognitive bases of relaţional words in the single word period", *Journal of Child Language,* 8, pp. 15-34.

McDonough, L., Mandler, J.M. (1994), „Very long-term recall in infants: Infantile amnesia reconsidered", *Memory,* 2, pp. 339-352.

McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., Mercer, L. (2001), „The consequences of childhood peer rejection", în M. Leary (ed.), *Interpersonal rejection,* Oxford University Press, Londra.

McDowell, D.J., O'Neil, R., Parke, R.D. (2000), „Display rule application in a disappointing situation and children's emoţional reactivity", *Merrill-Palmer Quarterly,* 46, pp. 306-324.

McFayden-Ketchum, S.A., Bates, J.E., Dodge, K.A., Pettit, G.S. (1996), „Pattems of change in early childhood aggressive-disruptive behavior: Gender differences in predictions from early coercive and affectionate mother-child interactions", *Child Development,* 67, pp. 2417-2433.

McGhee, P.E., Frueh, T. (1980), Television viewing and the learning of sex-role stereotypes", *Sex Role,* 6, 179-188.

McGlone, J. (1980), „Sex differences in human brain asymmetry : Criticai survey", *Behavioral and Brain Sciences,* 3, pp. 215-227.

McGraw, M.B. (1940), „Suspension grasp behavior of the human infant", *American Journal of the Disabled Child,* 60, pp. 799-811.

McKay, A. (2003), „Sex Research Update”, *Canadian Journal of Human Sexuality, 2* (3-4), pp. 183-188.

McKenna, J. (1996), „Sudden Infant Death Syndrome in cross-cultural perspective: Is infant-parent cosleeping protective ? ”, *Annual Review of Anthropology*, 25 (1), pp. 201-216.

McKown, C., Weinstein, R.S. (2002), „Modeling the role of child ethnicity and gender in children's differential response to teacher expectations”, *Journal of Applied Social Psychology,* 32, pp. 159-184.

McKown, C., Weinstein, R. (2003), „The development and consequences of stereotype-consciousness in childhood”, *Child Development,* 74, pp. 498-515.

McKusick, V.A. (1998), *Mendelian inheritance in man,* ediţia a XII-a, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

McLaughlin, B., White, D,, McDevitt, T., Raskin, R. (1983), „Mothers' and fathers' speech to their young children : Similar or different ? ”, *Journal of Child Language,* 10, pp. 245-252.

McNeill, D. (1992), *Hand and mind: What gestures reveal about thought,* University of Chicago Press, Chicago.

McPherson, S.L., Thomas, J.R. (1989), „Relation of knowledge and performance in boys' tennis : Age and experţi se”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, pp. 190-211

Medoff-Cooper, B., Carey, W.B., McDevitt, S.C. (1993), „The Early Infancy Temperament Questionnaire”, *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics,* 14, pp. 230-235.

Medoff-Cooper, B., Ratcliffe, S.J. (2005), *Development of preterm infants. Advances in Nursing Science,* 28 (A), pp. 356-363.

Medrich, E.A., Roizen, J.A., Rubin, V., Buckley, S. (1982), *The serious business of growing up: A study of children's lives outside school,* University of California Press, Berkeley.

Meeus, W., Oosterwegel, A., Vollebergh, W. (2002), „Parental and peer attachment and identity development in adolescence”, *Journal of Adolescence, 25,* pp. 93-106.

Meichenbaum, D.H., Goodman, J. (1971), „Training impulsive children to talk to themselves : A means to develop self-contro!”, *Journal of Personality and Social Psychology,* 34, pp. 942-950.

Meins, E. (1997), „Security of attachment and maternal tutoring strategies : Interaction within the zone of proximal development”, *British Journal of Developmental Psychology,* 15, pp. 129-144.

Meins, E., Femyhough, C., Wainwright, R. (2003), „Pathways to understanding construct validity and predictive validity of matemal mind-mindedness”, *Child Development,* 74, pp. 1194-1211.

Mekos, D., Hetherington, E.M., Reiss, D. (1996), „Sibling differences in problem behavior and parental treatment in nondivorced and remarried families”, *Child Development,* 67, pp. 2148-2165.

Meltzoff, A.N. (1988), „Infant imitation after a 1-week delay: Long-term memory for novei and multiple stimuli”, *Developmental Psychology,* 24, pp. 470-476.

Meltzoff, A.N. (1995), „Infants' understanding of people and things: From body imitation to folk psychology”, în J. Bermudez, A.J. Marcel şi N. Eiian (eds.), *The body and the seif,* MIT Press, Cambridge, MA.

Meltzoff, A.N., Borton, R.W. (1979), „Intermodal matching by humanneonates”, *Nature,* 282, pp. 403-404.

Meltzoff, A.N., Moore, M.K. (1977), „Imitation of facial and manual gestures by human neonates”, *Science,* 198, pp. 75-78.

Meltzoff, A.N., Moore, M.K. (1994), „Imitation, memory, and the representation of persons”, *Infant Behavior and Development,* 17, pp. 83-99.

Meltzoff, A.N., Moore, M.K. (1999a), „A new foundation for cognitive development in infancy : The birth of the representational infant”, în E.K. Scholnick, K. Nelson, S.A. Gelman şi P.H. Miller (eds.), *Conceptual development: Piaget's legacy,* Erlbaum, Mahwah, NJ.

Meltzoff, A. N., Moore, M.K. (1999b), Persons and representation : Why infant imitation is important for theories of Human Development”, în J. Nadei şi G. Butterworth (eds.), *Imitation in infancy,* Cambridge University Press, Cambridge.

Meyer-Bahlberg, H.F.L. (1993), „Psychobiologic research on homosexuality", *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America,* 2, pp. 489-500.

Meyer-Bahlberg, H.F.L., Ehrhardt, A.A., Rosen, L.R., Gruen, R.S., Veridiano, N.P., Vann, F.H., Neuwalder, H.F. (1995), „Prenatal estrogens and the development of homosexual orientation", *Developmental Psychology,* 31, pp. 12-21.

Michael, A., Eccles, J.S. (2003), „When coming of age means coming undone : Links between puberty and psychosocial adjustment among European American and African American girls ", în C. Hayward (ed.), *Gender differences at puberty,* Cambridge University Press, New York.

Midgett, J., Ryan, B.A., Adams, G.R., Corville-Smith, J. (2002), „Complicating achievement and self-esteem : Considering the joint effects of child characteristics and parent-child interactions", *Contemporary Educaţional Psychology,* 27, pp. 132-143.

Middleton, M.J., Kaplan, A., Midgley, C. (2004), „The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time", *School Psychology of Education,* 7, pp. 289-311.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M. (2001), „Performance-approach goals : Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? ", *Journal of Educaţional Psychology,* 93, pp. 77-86.

Midwifery Task Force, Inc. (2005), *The Midwives Model of Care,* http : //www.cfmidwifery.org/mmoc/ defme.aspx, accesat la 10 martie 2006.

Miles, D.R., Carey, G. (1997), „Genetic and environmental architecture of human aggression", *Journal of Personality and Social Psychology,* 72, pp. 207-217.

Miles, T.R., Haslum, M.N., Wheeler, T.J. (1998), *„Gender ratio in* dyslexia", *Annals ofDyslexia,* 48, pp. 27-55.

Miller, A.M. Harwood, R.L. (2001), „Long-term socialisation goals and the construction of infants' social networks among middle class Anglo and Puerto Rican mothers", *International Journal of Behavioral Development, 25 (5),* pp. 450-457.

Miller, A.M., Harwood, R.L. (2002), „The cultural organization of parenting : Change and stability of behavior patterns during feeding and social play across the first year of life", *Parenting : Science and Practice,* 2, pp. 241-272.

Miller, J.G. (1997), „Culture and seif: Uncovering the cultural grounding of psychological theory. The seif across psychology : Self-recognition, self-awareness, and the seif concept", *Annals of the New York Academy of Sciences,* 818, pp. 217-231, New York Academy of Sciences, New York.

Miller, J.G., Bersoff, D.M. (1998), „The role of liking in perceptions of the moral responsibility to help : A cultural perspective", *Journal of Experimental Social Psychology,* 34 (5), pp. 443-469.

Miller, J.G., Bersoff, D.M., Harwood, R.L. (1990), „Perceptions of social responsibilities in India and in the United States : Moral imperatives or personal decisions ? ", *Journal of Personality and Social Psychology,* 58 (1), pp. 33-37.

Miller, J.G., Luthar, S. (1989), „Issues of interpersonal responsibility and accountability: A com- parison of Indians' and Americans' moral judgments", *Social Cognition,* 3, pp. 237-261.

Miller, K.F. (1984), „Child as the measurer of all things : Measurement procedures and the development of quantitative concepts", în C. Sophian (ed.), *Origins of cognitive skills,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Miller, L.T. Vemon, P.A. (1997), „Developmental changes in speed of information processing in young children", *Developmental Psychology,* 33 (3), pp. 549-554.

Miller, P.A., Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shell, R. (1996), „Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults", *Developmental Psychology,* 32, pp. 210-219.

Miller, P.H. (1990), „The development of strategies of selective attention", în D.F. Bjorklund (ed.), *Children's strategies: Contemporary views of cognitive development,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Miller, P.H., Coyle, T.R. (1999), „Developmental change: Lesson from microgenesis", în E.K. Scholnick, K. Nelson, S.A. Gelman şi P.H. Miller (eds.), *Conceptual development: Piaget's legacy,* Erlbaum, Mahwah, NJ.

Miller, P.M., Danaher, D.L., Forbes, D. (1986), „Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five to seven”, *Developmental Psychology*, 22, pp. 543-548.

Miller, S. A. (1976), „Nonverbal assessment of Piagetian concepts”, *Psychological Bulletin,* 83, pp. 405-430.

Miller, S.A. (1982), „Cognitive development: A Piagetian perspective”, în R. Vasta (ed.), *Strategies and techniques of child study.* Academic Press, New York.

Miller, S.A. (1986), „Certainty and necessity in the understanding of Piagetian concepts”, *Developmental Psychology,* 22, p. 318.

Miller, S.A. (1995), „Parents’ attributions for their children’s behavior”, *Child Development,* 66,1557-1584.

Miller, S.A. (2000), „Children’s understanding of preexisting differences in knowledge and belief”, *Developmental Review,* 20, pp. 227-282.

Miller, S.A., Brownell, C.A. (1975), „Peers, persuasion, and Piaget: Dyadic interaction between conservers and nonconservers”, *Child Development,* 46, pp. 992-997.

Miller, S.A., Hardin, C.A., Montgomery, D.E. (2003), „Young children’s understanding of the conditions for knowledge acquisition”, *Journal of Cognition and Development,* 4, pp. 325-356.

Mills, R.S.L., Grusec, J.E. (1988), „Socialization from the perspective of the parent-child relationship”, în S. Duck (ed.), *Handbook of personal relationships,* Wiley, Chichester.

Mills, R.S.L., Grusec, J.E. (1989), „Cognitive, affective, and behavioral consequences of praising altruism”, *Merrill-Palmer Quarterly,* 35, 299-326.

Minde, K. (1993), „Prematurity and illness in infancy : Implications for development and intervention”, în C.H. Zeanah Jr (ed.), *Handbook of infant mental development,* Guilford, New York.

Minde, K. (2000), „Prematurity and serious medical conditions in infancy : Implications for development, behavior, and intervention”, în C.H. Zeanah Jr (ed.), *Handbook of infant mental health,* ediţia a Il-a, Guilford, New York.

Mischel, W. (2003), „Challenging the Tradiţional Personality Psychology Paradigm”, în R.J. Sternberg (ed.), *Psychologists defying the crowd: Stories ofthose who battled the establishment and won.* (pp. 139-156), American Psychological Association, Washington, DC.

Mischel, W., Ayduk, O. (2002), „Willpower in a cognitive-affective processing system : The dynamics of delay of gratifîcation”, în R.F. Baumeister şi K.D. Vohs (eds.), *Handbook of self-regulation : Research, theory, and applications,* Guilford, New York.

Mischel, W., Ayduk, O. (2004), „Willpower in a cognitive-affective processing system : The dynamics of delay of gratification”, în R.F. Baumeister şi K.D. Vohs (eds.), *Handbook of self-regulation : Research, theory, and applications* (pp. 991-929), Guilford, New York.

Mischel, W., Shoda, Y., Peake, P.K. (1988), „The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification”, *Journal of Personality and Social Psychology,* 54, pp. 687-696.

Miserandino, M. (1996), „Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above average children”, *Journal of Educaţional Psychology,* 88, pp. 203-214.

Miyake, K., Campos, J., Bradshaw, D., Kagan, J. (1986), „Issues in sociocemotional development”, în
H. Stevenson, H. Azuma şi K. Hakuta (eds.), *Child development and education in Japan,* Freeman, New York.

Miyawaki, K., Strânge, W., Verbrugge, R., Liberman, A.M., Jenkins, J.J., Fujimura, O. (1975), „An effect of linguistic experience : The discrimination of the [r] and [1] by native speakers of Japanese and English”, *Perception and Psychophysics,* 18, pp. 331-340.

Mize, J., Ladd, G.W. (1990), „A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children”, *Developmental Psychology,* 26, pp. 388-397.

Modgil, S., Modgil, C. (1976), *Piagetian research: Compilation and commentary*, vol

Money, J.C., Annecillo, C. (1987), „Crucial period effect in psychoendocrinology : Two syndrotnes, abuse dwarfism and female (CVAH) hermaphroditism”, în M.H. Bomstein (ed.), *Sensitive periods in development: Interdisciplinary perspectives*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Money, J.C., Ehrhardt, A.A. (1972), *Man and woman, boy and girl*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Montemayor, R. (1974), „Children’s performance in a game and their attraction to it as a function of sex-typed labels”, *Child Development*, 45, pp. 152-156.

Montgomery, D.E. (1993), „Young children’s understanding of interpretive diversity between differ- ent-age listeners”, *Developmental Psychology,* 29, pp. 337-345.

Monzo, L.D., Rueda, R.A. (2006), „Sociocultural perspective on acculturation: Latino immigrant families negotiating discipline practices”, *Education Urban Society,* 38 (2), pp. 188-203.

Moon, C., Cooper, R.P., Fifer, W.P. (1993), „Two-day-olds prefer their native language”, *Infant Behavior and Development,* 16, pp. 495-500.

Moore, B.S., Eisenberg, N. (1984), „The development of altruism”, în G.J. Whitehurst (ed.), *Annals of child development,* voi. 1, JAI Press, Greenwich, CT.

Moore, K. A., Morrison, D.R., Greene, A.D. (1997), „Effects *on* children bom to adolescent mothers”, în R.A. Maynard (ed.), *Kids having kids : Economic costs and social consequences ofteen pregnancy* (pp. 145-180), Urban Institute Press, Washington, DC.

Moore, M.R., Brooks-Gunn, J. (2002), „Adolescent parenthood”, în M.H. Bomstein (ed.), *Handbook of parenting,* ediţia a Il-a, voi. 3, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Morbidity and Mortality Weekly Report (2004), http://www.cdc.gOv/mmwr/preview/mmwrhtmi/m m5329a3.htm, accesat la 17 martie 2006.

Morell, V. (1993), „The puzzle of the triple repeats”, *Science,* 260, pp. 1422-1423.

Morelli, G., Rogoff, B., Oppenheim, D., Goldsmith, D. (1992), „Cultural variations in infants’ sleeping arrangements: Questions of independence”, *Developmental Psychology,* 28, pp. 604-613.

Morgan, J.L., Bonamo, K.M., Travis, L.L. (1995), „Negative evidence on negative evidence”, *Developmental Psychology,* 31, pp. 180-197.

Morgane, P.J., Austin-LaFrance, R., Bronzino, J., Tonkiss, J., Diaz-Cintra, S., Cintra, L., Kemper, T., Faller, J.R. (1993), „Prenatal malnutrition and development of the brain”, *Neuroscience and Biobehavioral Reviews,* 17, pp. 911-28.

Morin, A. (2004), „A neurocognitive and socioecological model of self-awareness”, *Genetic, Social, General Psychology Monographs,* 130, pp. 197-202.

Moro, E. (1918), „Das erste Trimenon”, *Munch, med. Wschr.,* 65, pp. 1147-1150.

Morrongiello, B.A., Fenwick, K.D., Hiller, L., Chance, G. (1994a), „Sound localization in newbom human infants”, *Developmental Psychobiotogy,* 27, pp. 519-538.

Morrongiello, B.A., Humphrey, G.K., Timney, B., Choi, J. (1994b), „Tactual object exploration and recognition in blind and sighted children”, *Perception,* 23, pp. 833-848.

Morton, D.H., Morton, C.S., Strauss, K.A., Robinson, D.L., Puffenberger, E.G., Hendrickson, C., Kelley, R.I (2003), „Pediatric medicine and the genetic disorders of the Amish and Mennonite people of Pennsylvania”, *American Journal of Medical Genetics,* 121C, p. 517.

Moshman, D. (1998), „Cognitive development beyond childhood”, în D. Kuhn, R.S. Siegler şi W. Damon (eds.), *Handbook of child psychology,* voi. 2 : *Cognition, perception, and language,* ediţia a V-a, Wiley, New York.

Mounts, N.S., Steinberg, L. (1995), „An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use”, *Developmental Psychology,* 31, pp. 915-922.

Mrazek, D.A. (1991), „Chronic pediatric illness and multiple hospitalizations”, în M. Lewis (ed.), *Child and adolescent psychiatry : A comprehensive textbook,* Williams Wilkins, Baltimore.

Much, N., Shweder, R.A. (1978), „Speaking of rules : The analysis of culture in breach”, în W. Damon (ed.), *New directions for child development No. 2 : Moral development,* Jossey-Bass, San Francisco.

Mueller, C. (1996), „Multidisciplinary research of multimodal stimulation of

Muller, U., Hrabok, M. (2005), „Handbook of self-regulation: Research, theory, and application”, *Canadian Psychology,* 46, pp. 106-108.

Mumme, D.L., Femald, A., Herrera, C. (1996), „Infants’ responses to facial and vocal emoţional signals in a social referencing paradigm”, *Child Development,* 67, pp. 3219-3237.

Munakata, Y. (1998), „Infant perseveration and implications for object permanence theories : A PDP model of the AB task”, *Developmental Science,* 1, pp. 161-184.

Munakata, Y., McClelland, J.L., Johnson, M.H., Siegler, R.S. (1997), „Rethinking infantknowledge: Toward an adaptive process account of successes and failures in object permanence tasks”, *Psychological Review,* 104, pp. 686-713.

Munakata, Y., McClelland, J.L. (2003), „Connec-tionist models of development”, *Developmental Science,* 6, pp. 413-429.

Munroe, R.H., Shimmin, H.S., Munroe, R.L. (1984), „Gender understanding and sex role preference in four cultures”, *Developmental Psychology,* 20, pp. 673-682.

Murata, P.J., McGlynn, E.A., Siu, A.L., Brook, R.H. (1992), *Prenatal care,* Rand, Santa Monica, CA.

Murphy, K., McKone, E., Slee, J. (2003), „Dissociations between implicit and explicit memory in children: The role of strategic processing and the knowledge base”, *Journal of Experimental Child Psychology,* 84, pp. 124-165.

Murray, E.B. (1982), „Learning and development through social interaction and conflict: A challenge to social learning theory”, în L. Liben (ed.), *Piaget and the foundation of knowledge,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Murray, L., Fiori-Cowley, A., Hooper, R., Cooper, P. (1996), „The impact of postnatal depression and associated adversity on early mother-infant interactions and later outcome”, *Child Development,* 67, pp. 2512-2526.

Murray, C., Golombok, S. (2005), „Solo mothers and their donor insemination infants: follow-up at age 2 years”, *Human Reproduction,* 20 (6), pp. 1655-1660.

Murray, A.D., Johnson, J., Peters, J. (1990), „Fine-tuning of utterance length to preverbal infants: Effects on later language development”, *Journal of Child Language,* 17, pp. 511-525.

Murray, B.A., Stahl, S.A., Ivey, M.G. (1996), „Developing phoneme awareness through alphabet books”, *Reading and Writing,* 8, pp. 307-322.

Murray, K.T., Kochanska, G. (2002), „Effortful control: Factor structure and relation to extemalizing and interaalizing behaviors”, *Journal of Abnormal Child Psychology,* 30 (5), pp. 503-514.

Murray, T.R. (1993), *Comparing Theories of Child Development,* ediţia a IlI-a, Wadsworth Publishing Company, Belmont, CA.

Mussen, P. Flavell, J.H., Markman, E.M. (eds.) (1983), *Handbook of child psychology,* voi. 3: *Cognitive development,* ediţia a IV-a, Wiley, New York.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J. Stevenson, J. (2004) „Phonemes, rimes, vocabulary and gram- matical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study”, *Developmental Psychology,* 40, pp. 665-681.

Mwamwenda, T.S. (1999), „Undergraduate and graduate students’ combinatorial reasoning and formal operations”, *Journal of Genetic Psychology,* 160 (4), pp. 503-505.

Nadal, J. (2004), „Do children with autism understand imitation as intentional interaction? ”, *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapies,* 4, pp. 165-177.

Nader, K., Pynoos, R., Fairbanks, L., Al-Ajeel, M., Al-Asfour, A. (1993), „A preliminary study of PTSD and grief among the children of Kuwait following the Gulf crisis”, *British Journal ofClinical Psychology,* 32, pp. 407-416.

Naigles, L.G., Gelman, S.A. (1995), „Overextensions in comprehension and production revisited: Preferential-looking in a study of dog, cat, and cow”, *Journal of Child Language,* 22, pp. 19-46.

Nair, H., Murray, A.D. (2005), „Predictors of attachment security inpreschool children from intact and divorced families”, *Journal of Genetic Psychology,* 166, pp. 245-263.

Nass, R.D. (1993), „Sex differences in learning abilitiesanddisabilities”, *Annals of Dyslexia,* 43, pp. 61-77.

Nastasi, B.K., Clements, D.H., Battista, M.T (1990), „Social-cognitive interactions, motivation, and cognitive growth in logo programming and CAI problem solving

National Center for Education Statistics (2003), *Digest of Education Statistics, 2002* (NCES 2003060), capitolul 2.

National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities (2005), „Fetal alcohol syndrome”, http : //www.cdc.gov/ncbddd/fas/fasask.htm#how, accesat la 10 martie.

National Center for Infectious Disease (2005), „Cytomegalovirus (CMV) Infection”, http:// www.cdc.gov/ncidod/diseases/cmv.htm, accesat la 6 martie 2006.

National Center for Health Statistics (2006), „Preliminary Births for 2004”, http : //www.cdc.gov/nchs/ products/pubs/pubd/hestats/prelim_births/prelim_births04.htm, accesat la 16 martie 2006.

National Institute of Neurological Disorders Stroke (2005), http://www.ninds.nih.gov/disorders/ brain_basics/understanding_sleep.htm, accesat la 16 martie 2006.

National Institutes of Health, National Institute of Mental Health (1999), http: //www.surgeongeneral. gov/ library/mentalhealth/home.html, accesat la 17 martie 2006.

National Reading Panel (2000), „Report of the National Reading Panel: Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading instruction: Reports of the subgroups”, National Institute of Child Health and Development, Washington, DC.

National Opinion Research Center (2002), *Altruism in contemporary America: A report from the naţional altruism study,* University of Chicago Press, Chicago.

Neal, L., McCray, A.D., Webb-Johnson, G. (2003), „The effects of African American movement styles on teachers’ perceptions and reactions”, *Journal of Special Education,* 377, pp. 49-57.

Needham, A. (2001), „Object recognition and object segregation in 4.5-month-old infants”, *Journal of Experimental Child Psychology,* 78, p. 324.

Needleman, H.L., Schell, A.S., Bellinger, D., Leviton, A., Alldred, E.N. (1990), „The long-term effects of exposure to low doses of lead in childhood : An 11-year follow-up report”, *New England Journal of Medicine,* 322, p. 83.

Neiderhiser, J.M., Reiss, D., Hetherington, E.M., Plomin, R. (1999), „Relationships between parent- ing and adolescent adjustment over time : Genetic and environmental contributions”, *Developmental Psychology,* 35, pp. 680-692.

Neilsen, M., Dissanayake, C. (2004), „Pretend play, mirror self-recognition and imitation: A longitudinal investigation through second year”, *Infant Behavior Development,* 27, pp. 342-365.

Neilsen, M., Dissanayake, C., Kashima, Y. (2003), „A longitudinal investigation of self-other discrim- ination and the emergence of mirror self-recognition”, *Infant Behavior and Development,* 26, pp. 213-226.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J. Jr., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J., Urbina, S. (1996), „Intelligence: Knowns and unknowns”, *American Psychologist,* 51, pp. 77-101.

Nelson, C.A. (1987), „The recognition of facial expressions in the first two years of life : Mechanisms of development”, *Child Development,* 58, pp. 889-909.

Nelson, C.A., Luciano, M. (eds.) (2001), *Handbook of developmental cognitive neuroscience,* MIT Press, Cambridge, MA.

Nelson, E.A.S., Schiefenhoevel, W., Haimerl, F. (2000), „Child care practices in nonindustrialized societies”, *Pediatrics, 105,* p. e75.

Nelson, K. (1973), „Structure and strategy in learning to talk”, *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 38 (2, Serial No. 149).

Nelson, K. (1985), *Making sense: The acquisition of shared meaning,* Academic Press, Orlando, FL.

Nelson, K. (1988), „Constraints on word learning?”, *Cognitive Development,* 3, pp. 221-246.

Nelson, K. (1996), *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind,* Cambridge University Press, New York.

Nelson, K., Hampson, J., Shaw, L.K. (1993), „Nouns in early lexicons : Evidence, explanations, and implications”, *Journal of Child Language,* 20, pp. 61-84.

New, R.S., Richman, A.L. (1996), „Maternal beliefs and infant care practices in Italy

Newcombe, N.S., Mathason, L., Terlecki, M. (2002), „Maximization of spaţial competence: More important than finding the cause of sex differences”, în A.V. McGillicuddy-De Lisi şi R. De Lisi (eds.), *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition*, Ablex, Greenwich, CT.

Newman, P.R. (1982), „The peer group”, în B.B. Wolman (ed.), *Handbook of developmental psychology*, Prentice Hali, Engelwood Cliffs, NJ.

Newman, R.S. (2002), „How self-regulated leamers cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking”, *Theory into Practice,* 41, pp. 132-138.

Newport, E.L. (1977), „Motherese : The speech of mothers to young children”, în N.J. Castellan, D.B. Pisoni şi G. Potts (eds.), *Cognitive theory,* voi. 2, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Newport, E.L. (1991), „Contrasting concepts of the criticai period for language”, în S. Carey şi R. Gelman (eds.), *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

New York : The State of Learning (1999), „A report from the regents and State Department of education to the Govemor and Legislature”.

NICHD Early Child Care Research NetWork (1997a), „Child care in the first year of life”, *Merrill-Palmer Quarterly,* 43, pp. 340-360.

NICHD Early Child Care Research NetWork (1997b), „The effects of infant child care on infant-mother attachment security : Results of the NICHD Study of Early Child Care”, *Child Development,* 68, pp. 860-879.

NICHD Early Child Care Research NetWork (1999), „Child care and mother-child interaction in the first three years of life”, *Developmental Psychology,* 35, pp. 1399-1413.

NICHD Early Child Care Research Network (2001), „Child care and children’s peer interaction at 24 and 36 months : The NICHD Study of Early Child Care”, *Child Development,* 72, pp. 1478-1500.

NICHD Early Child Care Research Network (2002), „Early child care and children’s development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care”, *American Educaţional Research Journal,* 39, pp. 133-164.

NICHD Early Child Care Research Network (2003), „Does amount of time spent in child care predict socio-emoţional adjustment during fee transition to kindergarten? ", *Child Development,* 74, pp. 976-1005.

Ninio, A., Snow, C.E. (1988), „Language acquisition through language use : The funcţional soUrces of children’s early utterances”, în Y. Levy, I.M. Schlesinger şi M.D.S. Braine (eds.), *Categories and processes in language acquisition,* Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Ninio, A., Snow, C.E. (1999), „The development of pragmatics : Learning to use language appropri- ately”, în W.C. Ritchie şi T.K. Bhatia (eds.), *Handbook of child language acquisition.* Academic Press, San Diego, CA.

NIH (2000), *NIH Consensus Statement: Phenylketonuria: Screening and management,* National Institutes of Health, Washington, DC.

No Child Left Behind Act (2001), http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf, accesat la 26 februarie 2006.

No Child Left Behind (2003), „A parents’ guide”, US Department of Education, Washington, DC.

Noble, C., Bradford, W. (2000), *Getting it rightfor boys and girls,* Routledge, Londra.

Nord, M., Andrews, M., Carlson, S. (2004), *Household Food Security in the United States,* 2004/ERR-l 1, USDA, Economic Research Service, http : //www.ers.usda.gov/publications/fenrr42/ fanrr42.pdf, accesat la 16 martie 2006.

North, A.S., Noyes, J.M. (2002), „Gender influences on children’s computer attitudes and cognition”, *Computers in Human Behavior,* 18, pp. 135-150.

Nosek, B.A., Banaji, M.R., Greenwald, A.G. (2002), „Math = male, me = female, therefore math ? me”, *Journal of Personality Social Psychology,* 83, pp. 44-59.

Nucci, L.P. (2001), *Education in the moral domain,* Cambridge University Press, New York.

Nucci, L.P.,Nucci, M.S. (1982a), „Children’s responses to moral and social conventional trans

Nye, B., Hedges, L.V., Konstantopoulos, S. (2001), „Are effects of small classes cumulative? Evidence from a Tennessee experiment”, *Journal of Educaţional Research,* 94, pp. 336-345.

Nyiti, R.M. (1982), „The validity of «cultural differences explanations» for cross-cultural variation in the rate of Piagetian cognitive development”, în D.A. Wagner şi H.W. Stevenson (eds.), *Cultural perspectives on child development,* W.H. Freeman, San Francisco.

Oakes, J. (1990), „Opportunities, achievement, and choice : Women and minority students in Science and mathematics”, în C.B. Cazden (ed.), *Review of research in education,* voi. 16, American Educaţional Research Association, Washington, DC.

O’Brien, M., Huston, A.C. (1985), „Development of sex-typed play behavior in toddlers”, *Developmental Psychology,* 21, pp. 866-871.

Ochs, E., Schieffelin, B.B. (1984), „Language acquisition and socialization: Three developmental stories”, în R. Shweder şi R. LeVine (eds.), *Culture theory : Essays on mind, seif and emotion* (pp. 276-320), Cambridge University Press, New York.

O’Connor, R.D. (1972), „Relative efficacy of modeiing, shaping, and the combined procedures for modification of social withdrawal”, *Journal of Abnormal Psychology,* 79, pp. 327-334.

O’Connor, T.G., Deater-Deckard, K., Fulker, D., Rutter, M., Plomin, R. (1998), „Genotype-environment correlations in late childhood and early adolescence : Antisocial behavioral problems and coercive parenting”, *Developmental Psychology,* 34, pp. 970-981.

O’Connor, T.G., Heron, J., Golding, J., Beveridge, M., Glover, V. (2002), „Matemal antenatal anxiety and children’s behavioural/ emoţional problems at 4 years”, *British Journal of Psychiatry,* 180, pp. 502-508.

Ochs, E., Schieffelin, B.B. (1984), „Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications”, în R. Schweder şi R. LeVine (eds.), *Culture theory : Essays on mind, seif, and emotion,* Cambridge University Press, Cambridge,

Odom, S.L., Străin, P.S. (1984), „Peer-mediated approaches to promoting children’s social interaction : A review”, *American Journal of Orthopsychiatry,* 54, pp. 544-557.

Oehler, J.M., Eckerman, C.D. (1988), „Regulatory effects of human speech and touch in premature infants prior to term age”, *Infant Behavior and Development,* 11, p. 249.

Offord, D.R., Lipman, E.L., Duku, E.K (2001), „Epidemiology of problem behavior up to age 12 years”, în R. Loeber şi D.P. Farrington (eds.), *Child delinquents : Development, intervention, and service needs,* Sage, Thousand Oaks, CA.

Ogai, Y. (2004), „The relationship between two aspects of self-oriented perfectionsism and self-evaluative depression: Using coping styles of uncontrollable events as mediators”, *Japanese Journal of Psychology,* 75, pp. 199-206.

Ogbu, J. (1978), *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective,,* Academic Press, New York.

Ogbu, J.U. (1994), „Minority status, cultural frame of reference and literacy”, în D. Keller-Cohen (ed.), *Literacy : Interdisciplinary conversations* (pp. 43-62), State University of New York Press, Albany.

Ogle, A., Mazzullo, L. (2002), *Before your pregnancy,* Ballantine Books, New York.

Ohring, R., Graber, J.A., Brooks-Gunn, J. (2002), „Girls’ recurrent and concurrent body dissatisfaction : Correlates and consequences over 8 years”, *International Journal ofEating Disorders,* 31, pp. 404^15.

O’Neill, D.K. (1996), „Two-year-olds’ sensitivity to a parent’s knowledge state when making requests”, *Child Development,* 67, pp. 659-677.

O’Neill, D.K., Astington, J.W., Flavell, J.H. (1992), „Young children's understanding of the role that sensory experiences play in knowledge acquisition”, *Child Development,* 63, pp. 474-490.

O’Neill, D.K., Chong, S.C.F. (2001), „Preschool children’s difflculty understanding the types of information obtained through the five senses”, *Child Development, 12,* pp. 803-815.

O’Sullivan, L.F., Graber, J.A., Brooks-Gunn, J. (2001), „Adolescent gender

Oliner, S.P., Oliner, P.M. (1988), *The altruistic personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe,* Free Press, New York.

Oiler, D.K. (2000), *The emergence of the speech capacity,* Erlbaum, Mahwah, NJ.

Oiler, D.K., Pearson, B.Z. (2002), „Assessing the effects of bilingualism", în D.K. Oiler (ed.), *Language and literacy in bilingual children,* Multilingual Matters, Clevedon.

Olson, H. (1994), „The effects of prenatal alcohol exposure on child development", *Infants and Young Children,* 6, pp. 10-25.

Olson, S.L., Bates, J.E., Sandy, J.M., Lanthier, R. (2000), „Early developmental precursors of extemalizing behavior in middle childhood and adolescence", *Journal of Abnormal Child Psychology,* 28, pp. 119-133.

Olson, S.L., Bates, J.E., Kaskie, B. (1992), „Caregiver-infant interaction antecedents of children's school-age cognitive ability", *Merrill-Palmer Quarterly,* 38, pp. 309-330.

Olson, S.L., Kashiwagi, K. (2000), „Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A Japanese/US comparison", *Journal of Applied Developmental Psychology,* 21, pp. 609-617.

Olweus, D. (1997), „Bully/Victim problems in school: Facts and intervention", *European Journal of Psychology of Education,* 72, pp. 495-510.

Olweus, D. (2001), „Peer harassment: A criticai analysis and some important issues", în J. Juvonen şi S. Graham (eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized,* Guilford, New York.

Olweus, D., Mattison, A., Schalling, D., Low, H. (1988), „Circulating testosterone levels and aggression in adolescent males: A causal analysis", *Psychosomatic Medicine,* 50, pp. 261-272.

Onishi, K. H. Baillargeon, R. (2005), „Do 15-month-old infants understand false beliefs?", *Science,* 308, pp. 255-258.

Oram, M.W., Perrett, D.I. (1996), „Integration of form and motion in the anterior superior temporal polysensory area (STPa) of the macaque monkey", *Journal of Neurophysiology*, 76, pp. 109-129.

Orfield, G. (ed.) (2001), *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action.* Harvard Civil Rights Project, Cambridge, MA.

Omstein, P.A., Baker-Ward, L., Gordon, B.N., Pelphrey, K.A., Tyler, C.S., Gramzow, E. (2006), „The influence of prior knowledge and repeated questioning on children's long-term retention of the details of a pediatric examination", *Developmental Psychology.* 42, pp. 332-344.

Omstein, P.A., Naus, M.J., Liberty, C. (1975), „Rehearsal and organizational processes in children's memory", *Child Development,* 56, pp. 818-830.

Osherson, D.N. (1990), *An invitation to cognitive science,* MIT Press, Cambridge, MA.

Osofsky, J.D., Fitzgerald, H.E. (eds.) (2000), *Handbook of infant mental health,* voi. 1-4, Wiley, New York.

Ostrov, J.M., Keating, C.E. (2004), „Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions : An observational study", *Social Development,* 13, pp. 255-277.

Otis, N., Grouzet, F.M., Pelletier, L.G. (2005), „The latent motivational change in academic setting : A three-year longitudinal study", *Journal of Educaţional Psychology,* 97, pp. 170-183.

Ottaviano, S., Giannotti, E., Cortesi, E., Bruni, O., Ottaviano C. (1996), „Sleep characteristics in healthy children from birth to 6 years of age in the urban area of Rome", *Sleep,* 19, p. 13.

Ovando, C.J., Combs, M.C., Collier, V.P. (2006), *Bilingual ESL classrooms : Teaching in multicultural contexts,* McGraw-Hill, New York.

Owen, D.R. (1979), „Psychological studies in XYY men", în H.L. Vallet şi I.H. Porter (eds.), *Genetic mechanisms of sexual development,* Academic Press, New York.

Oyama, S. (2000), *Evolution's eye: A systems view of the biology-culture divide,* Duke University Press, Durham, NC.

Oyserman, D., Gant, L., Ager, J. (1995), „A socially contextualized model of African American identity : Possible selves and school persistence", *Journal of Personality and Social Psychology,* 69, pp. 1216-1232.

Oyserman, D., Markus, H. (1990), „Possible selves and delinquency", *Journal of*

Index tematic

www.polirom.ro

Redactor: Cătălina Popovici Coperta: Carmen Parii Tehnoredactori: Irina Lăcătuşu, Luminiţa Păun

Bun de tipar: iulie 2010. Apărut: 2010 Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266 700506, Iaşi, Tel. & Fax : (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11; (0232) 21.74.40 (difuzare); E-mail : office@polirom.ro Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33, office.bucuresti@polirom.ro

Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti Tel./Fax : 211.32.60, 212.29.27, E-mail : office@luminatipo.com